Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 0670062
Centre d'intérêt: 540

L'Observation de l'enfant au préscolaire. -- [Québec] : Direction générale du développement pédagogique, Service du primaire, 1982.
60 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique du Québec. Préscolaire)

Code: 16-1087. Bibliogr.: p. 63.

ISBN 2-550-05227-7

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique. Service du primaire

---

Descripteur(s): Attitude de l'enfant * Comportement de l'enfant * Développement de l'enfant * Rôle de l'enseignant * Pratique pédagogique * Observation * Guide pédagogique * Maternelle * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Le programme d'éducation préscolaire place l'enfant à la base même de l'action éducative à la maternelle. Une telle orientation présente plusieurs implications sur le plan pratique. Pour que l'enfant devienne la base véritable du programme, l'éducatrice doit se livrer à une recherche incessante d'informations sur chacun des enfants par le biais d'une observation objective et systématique. "Quoi observer?", "Comment le faire?" et "Comment utiliser les données d'observation?". Le document aide à répondre à ces questions; il veut apporter une aide significative à l'éducatrice qui désire entreprendre une démarche auto-formative à long terme portant sur certaines compétences relatives à l'observation.

Type de document: d

EDUQ 8670062

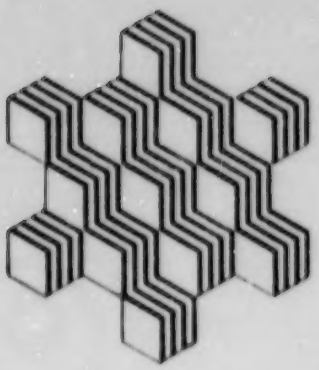
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 1087

GUIDE PÉDAGOGIQUE

· Préscolaire

L'OBSERVATION DE L'ENFANT AU PRÉSCOLAIRE



Direction des programmes
Service du primaire

Septembre 1982

EDUQ 8670062

L'OBSERVATION DE L'ENFANT AU PRÉSCOLAIRE

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 26 mars et 21, 22, 23 avril 1982.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1982

ISBN 2 – 550 – 05227 – 7

Dépôt légal – troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: L'observation au préscolaire et son objet 5

1.1 L'observation actuelle au préscolaire 7

1.2 Relation entre l'observation actuelle et les objectifs d'éducation préscolaire 9

1.3 Objectifs d'éducation préscolaire et nature des informations à rechercher sur l'enfant 10

CHAPITRE 2: Comment observer 25

2.1 La planification de l'observation 27
2.1.1 Qui observer 27
2.1.2 Quand observer 27
2.1.3 Quoi observer 28
2.1.4 Grille de planification 28

2.2 Les instruments d'observation 30
2.2.1 Instruments d'observation directe 30
a) Le journal de bord 30
b) Le rapport anecdotique 30
c) L'échantillonnage par intervalle de temps 32
d) La description à thème 32
e) La grille de vérification (liste à cocher) 34
f) Le guide d'observation 35
g) L'échelle d'évaluation 36

2.2.2 Instruments d'observation indirecte 43
a) Le test 43
b) Les questionnaires aux parents 44
c) L'entrevue de prise d'information auprès des parents. 45

CHAPITRE 3: Utilisation des données d'observation pour l'évaluation et l'intervention au préscolaire 47

3.1 Analyse des observations et synthèse individuelle 49

3.2 Observation et évaluation formative 53

3.3 Observation et intervention individualisée 54

3.4 Observations et évaluation sommative 56

CONCLUSION 59

ANNEXE: Ouvrages cités 61

RESSOURCES 65

Introduction

INTRODUCTION

Le *programme d'éducation préscolaire* place l'enfant à la base même de l'action éducative à la maternelle. Il invite l'éducatrice à se centrer sur l'enfant, à découvrir ses caractéristiques propres, ses habiletés, ses capacités et compétences diverses dans le but d'une part de le mieux connaître dans sa réalité personnelle, d'autre part, de le suivre dans son évolution et d'élaborer les stratégies et les interventions les plus adéquates pour favoriser le développement harmonieux et original de sa personnalité globale.

Une telle orientation donnée à l'acte éducatif présente plusieurs implications sur le plan pratique. En effet, pour que l'enfant devienne la base véritable du curriculum préscolaire, l'éducatrice doit se livrer à une recherche incessante d'informations sur chacun des enfants dont elle a la charge par le biais d'une observation objective et systématique. Ces informations doivent ensuite être analysées et évaluées pour que l'éducatrice puisse prendre les décisions qui s'imposent quant aux interventions et stratégies éducatives les plus appropriées. De plus, celles-ci sont sujettes à une révision ou remise en question constante ou périodique, par la considération de leurs effets au niveau du développement de l'enfant.

Les implications énumérées jusqu'ici ne présentent, en soi, que fort peu de nouveauté. Il est permis de croire que la majorité des éducatrices qui travaillent au niveau préscolaire en sont déjà conscientes et même, sont déjà habiletées à y répondre à des degrés divers. Toutefois, dans une perspective de développement personnel et d'amélioration professionnelle, l'éducatrice doit chercher constamment à faire progresser ses propres habiletés, de la même manière qu'elle cherche à faire progresser l'enfant. Dans cette optique, le présent document veut apporter une aide significative à l'éducatrice qui désire entreprendre une démarche « *auto-formative* » à long terme portant sur certaines compétences relatives à l'observation.

Ainsi, dans les pages qui suivent, un premier chapitre est consacré à une discussion sur l'objet de l'observation au préscolaire : l'enfant et son comportement. Un second donne quelques indications sur le « *comment* » observer, en faisant référence à la planification nécessaire et à l'instrumentation disponible. Enfin, un troisième chapitre apporte certaines précisions concernant la relation qui existe entre l'observation, l'évaluation et l'intervention éducative. Chacun de ces chapitres veut fournir des éléments à la fois théoriques et pratiques pour orienter la réflexion de l'éducatrice tout autant que son action concrète d'observation, en rapport avec les objectifs généraux de développement définis dans le *Programme d'éducation préscolaire*.

Chapitre 1

L'observation au préscolaire et son objet

L'observation au préscolaire s'inscrit comme une fonction prioritaire pour toute éducatrice soucieuse de promouvoir un développement harmonieux de chacun des enfants qui lui sont confiés. Cependant, bien que l'observation soit actuellement largement utilisée à ce niveau, elle demeure encore une source pratiquement intarissable d'interrogations, et souvent même, d'insécurité et de crainte. Ce phénomène se trouve amplifié par la publication du *Programme d'éducation préscolaire* qui place l'observation parmi les moyens privilégiés pour mieux connaître l'enfant et ainsi faciliter l'actualisation du programme à travers l'évaluation et l'intervention éducative.

Parmi les questions que se pose l'éducatrice il en est un certain nombre qui touchent à l'aspect fondamental du « *Quoi* » observer : Doit-on tout observer de l'enfant? Sur quelles dimensions de sa personnalité doit porter l'observation? Y-a-t-il des dimensions plus importantes à observer que d'autres? Pour répondre aux objectifs du programme devra-t-on observer des choses différentes que celles qui sont actuellement observées? etc. Les réponses que l'éducatrice apportera à ces questions détermineront, dans une large mesure, la qualité et l'efficacité de sa recherche d'information sur l'enfant tout autant que de son action éducative. C'est pourquoi, afin de lui venir en aide et la guider dans sa réflexion personnelle sur le « *quoi* » observer, ce chapitre propose une démarche en trois étapes.

Tout d'abord, il semble qu'une révision et une analyse sérieuse de ce qu'elle observe actuellement s'impose. Cette première étape devrait permettre d'identifier bon nombre de caractéristiques ou composantes de la personnalité de l'enfant qui pourront, dans un deuxième temps, être mises en relation avec les objectifs généraux et intermédiaires du programme.

Enfin, une troisième étape, largement tributaire des deux étapes précédentes et en constituant une extension pratique directement utilisable, s'avère impérieuse et donne des points de repère pour orienter le travail d'observation. Ainsi, l'identification de comportements concrets, facilement observables, riches de signification et en rapport avec les objectifs du programme peut éclairer l'éducatrice dans sa recherche du « *quoi* » observer.

1.1 L'observation actuelle au préscolaire

On peut difficilement s'engager dans une discussion sur l'observation actuelle au préscolaire sans faire très brièvement référence aux influences historiques qui ont marqué son évolution. Ces influences sont de deux ordres, l'une pédagogique, l'autre psychologique lesquelles se complètent mutuellement.

Sur le plan pédagogique, c'est à Jean-Jacques Rousseau (1792) que l'on doit une première mention du besoin pour l'éducateur de mieux connaître ses élèves : « *Commencez donc à mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point* » écrit-il dans la préface de *l'Émile*. Il faisait ainsi de l'observation de l'enfant le fondement même de toute action éducative.

Dans le même sens, et plus récemment, M. Montessori (1936) déplorant le fait que les connaissances acquises jusqu'alors sur l'enfant provenaient principalement de l'étude de l'enfant « *anormal* », développe une méthode à partir de l'observation attentive du développement de l'enfant normal : « *La véritable éducation nouvelle, dit-elle, consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant. . .* ». C'est par observation qu'elle découvre l'importance du développement sensoriel et moteur de l'enfant, de même que l'importance de lui fournir un environnement stimulant, propice à l'exercice de ses capacités adapté à ses besoins et intérêts.

Enfin, Dewey (1968) propose à l'éducateur de devenir un guide pour l'enfant qui agit, fait ses propres expériences, découvre des solutions multiples à ses propres problèmes. Encore une fois l'observation attentive de l'agir de l'enfant s'avère indispensable pour lui fournir les stimulations adéquates à l'élargissement et à l'enrichissement de son expérience personnelle.

À ces influences pédagogiques majeures donnant à l'observation une place prépondérante dans le processus éducatif s'ajoute l'influence de multiples découvertes psychologiques. De la psychologie développementale-maturationnelle, Gesell (1953) est sans doute le plus connu. Il s'est attaché à décrire le comportement de l'enfant normal en fonction de l'âge et de la maturité, en insistant sur ses caractéristiques physiques, motrices et psycho-motrices, émotives, sociales, morales, de même que ses jeux et passe-temps, son adaptation au milieu scolaire, etc. Ces descriptions ont rapidement donné à l'observation au préscolaire un contenu et une orientation bien spécifique : il s'agissait de voir jusqu'à quel point le comportement réel de l'enfant correspondait aux descriptions faites, de telle sorte que l'on puisse éventuellement déterminer son niveau de maturation et y adapter l'intervention éducative.

Erikson (1950) décrit le développement de l'enfant en terme d'étapes que l'individu franchit graduellement et où l'expérience sociale et culturelle joue un rôle important. De 4 à 6 ans environ, l'enfant est à l'âge du jeu. Il s'engage d'une manière énergique dans toutes sortes d'activités et développe son sens de l'initiative, tout en devenant de plus en plus confiant et autonome. À travers ses jeux, il apprend à interagir avec ses pairs, à coopérer, à mener ou à suivre un groupe, à expérimenter divers rôles, etc.

Par ses descriptions du développement de l'enfant, Erikson oriente l'observation vers la considération des forces et des faiblesses de l'enfant. Il met en garde contre les sentiments de malaise et de culpabilité qui peuvent surgir à cet âge.

Piaget (1967) pour sa part, a particulièrement influencé l'observation par sa description du développement de l'intelligence en termes de stades : sensori-moteur pré-opératoire, opératoire concret et opératoire formel. Les apprentissages caractéristiques à chacun de ces stades se font sur un mode actif, par l'interaction de l'enfant avec son environnement physique et humain. Il développe ainsi ses connaissances physiques, sociales, logiques, (classification, sériation, numération, espace, temps, etc.) et symboliques verbales et non verbales. Encore une fois, l'observation joue un rôle important pour identifier à quel stade de développement se situe l'enfant et lui apporter les stimulations nécessaires pour l'aider à parfaire ses apprentissages.

A ces influences théoriques sur l'observation s'ajoute, au cours des deux dernières décennies, l'effort considérable déployé par de nombreux psychologues praticiens et chercheurs et visant le dépistage précoce des troubles d'apprentissages spécifiques. Par leurs travaux sur le diagnostic différentiel de la dyslexie, de la dysorthographie, de la dyscalculie et de la dysgraphie, plusieurs auteurs (Borel-Maisonny (1960), Gaudreau (1962), Inizan (1962), de Maistre (1972), Stambak (1963), Voyer (1971) orientent l'observation au préscolaire vers la considération du développement de la motricité globale et fine, la coordination visuo-motrice, le schéma corporel, l'orientation spatio-temporelle, la perception visuelle et auditive, la mémoire, le langage, etc. Cette observation qui visait tout d'abord l'identification des difficultés de l'enfant, voulait servir de base à l'introduction en classe de méthodes de rééducation préventives, qui ont vite fait de se transformer, dans plusieurs milieux, en méthodes « *éducatives* » consistant en un entraînement intensif des enfants sur les différentes facettes de leur développement psycho-moteur et autres, considérés comme pré-requis aux apprentissages académiques ultérieurs.

Les multiples influences brièvement discutées jusqu'ici expliquent, en grande partie, la tendance actuelle de considérer la personnalité de l'enfant comme un ensemble d'habiletés, de capacités, de compétences pouvant être observées indépendamment les unes des autres et nécessitant des modes d'intervention spécifiques à chacune d'elle. En effet, si l'on demande aux éducatrices de faire une liste de ce qu'elles observent dans leur classe, on obtient, grosso modo, et, bien sûr, en faisant abstraction ici des nuances et des adaptations locales ou personnelles à chaque éducatrice, la classification suivante :

A. Compétences ou habiletés générales :

- caractéristiques physiques
- motricité globale et fine
- perception visuelle et auditive (discrimination des formes — couleurs, sons, rythmes, etc.)
- coordination visuo-motrice
- schéma corporel
- orientation spatiale et temporelle
- mémoire visuelle et auditive
- langage (articulation, expression, compréhension, vocabulaire)
- aspect cognitif (connaissances, sériation, classification, etc.)
- originalité, imagination, créativité
- initiative
- sens des responsabilités
- attitudes au travail, attention, concentration persévérance, etc.

B. Compétences en adaptation sociale :

a) Avec les pairs
- intégration au groupe
- acceptation par le groupe
- autonomie
- communication
- partage, entraide
- qualités de meneur ou suiveur
- statuts sociaux (favori, négligé, isolé, rejeté)
- respect des autres
- etc.

b) Avec l'adulte
- communication
- confort auprès de l'adulte
- acceptation de l'autorité
- autonomie
- dépendance
- etc.

C. Compétences ou adaptation émotive :

- expression des émotions (adaptation des réactions)
- contrôle (intensité et mode de réaction)
- réactions aux situations, activités, personnes nouvelles
- réaction dans des situations de compétition
- confiance en soi
- motivation
- empathie
- sécurité à l'école
- réaction à l'échec et au succès
- intérêts variés
- etc.

Pouvant faire l'objet de plusieurs critiques, et bien que cette liste soit quelque peu arbitraire et non exhaustive, il est permis de croire que la majorité des éducateurs peuvent y retrouver les dimensions de la personnalité de l'enfant qu'ils observent actuellement en classe à des degrés divers.

Si une telle liste s'avère particulièrement utile pour faciliter la compréhension de la réalité extrêmement complexe de l'enfant en voie de développement, elle fait cependant perdre de vue l'étonnante imbrication de ces multiples dimensions qui s'expriment ou se manifestent d'une manière globale et harmonieuse à travers chaque action, chaque comportement. Une illustration de cette intime interrelation entre les nombreuses habiletés et capacités de l'enfant peut être faite en cherchant à établir le lien entre la classification présentée auparavant et les objectifs généraux et intermédiaires du *Programme d'éducation préscolaire*.

1.2 Relation entre l'observation actuelle et les objectifs d'éducation préscolaire.

Le *Programme d'éducation préscolaire* définit trois objectifs ou sphères d'intervention pour les enfants qui fréquentent la maternelle. Il s'agit, pour eux, d'apprendre à se connaître eux-mêmes, à entrer en relation avec les autres et à interagir avec l'environnement. Chacune de ces sphères se subdivise en terme de SAVOIR, c'est-à-dire de prise de conscience, d'éveil aux réalités complexes qui y sont impliquées, et en terme d'AGIR, l'action étant perçue, d'une part, comme moyen d'expérimentation et de perfectionnement du savoir de l'enfant et, d'autre part, comme l'expression concrète du savoir qu'il possède déjà.

L'éducatrice doit donc s'approprier ces objectifs et rechercher, par une observation attentive et éclairée, toute l'information pertinente qui puisse l'aider à mieux connaître l'enfant en rapport avec chacune de ces sphères. Cependant, un examen rapide des objectifs généraux et intermédiaires du programme montre la difficulté d'établir une relation directe, terme à terme, entre les caractéristiques de la personnalité de l'enfant observées actuellement et celles qui devront être observées éventuellement.

Cette difficulté peut facilement être surmontée si l'on se rend compte que l'objet d'observation, c'est-à-dire l'enfant tel qu'il se manifeste à travers son comportement et ses actions, demeure toujours le même. Ce qui diffère réside uniquement dans la perception que l'on se fait de sa personnalité.

En effet, jusqu'à présent la tendance générale a été de percevoir la personnalité de l'enfant d'une manière analytique, c'est-à-dire en la décomposant en ses différentes parties. Au contraire, le programme d'éducation préscolaire s'oriente résolument vers une perception synthétique, globale de la personnalité de l'enfant dans son rapport avec lui-même, avec les autres et avec l'environnement.

Pour mieux faire comprendre cette différence de point de vue, voici un parallèle entre deux des objectifs intermédiaires du programme, choisis au hasard et uniquement à titre d'exemples, et les dimensions de la personnalité qui y sont impliquées.

TABLEAU 1

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (perception synthétique)	**COMPÉTENCES, HABILETÉS, CAPACITÉS IMPLIQUÉES (perception analytique)**
• distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent.	• Plan cognitif : – classification logique : (ressemblances et différences) – connaissances physiques (propriétés des objets et des êtres qui l'entourent) – représentation symbolique • Plan psycho-moteur – schéma corporel – perception visuelle et auditive (différentiation des formes, couleurs, grandeurs, des tonalités, textures, etc. – mémoire – langage • Plan social – autonomie – communication

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (perception synthétique)	COMPÉTENCES, HABILETÉS, CAPACITÉS IMPLIQUÉES (perception analytique)
	• Plan émotif – expression des émotions – confiance en soi – etc.
• Apprendre à respecter les règles de groupe	• Plan cognitif – connaissances sociales (les rôles de chacun, les conventions, les règles de conduites, etc.) – représentation symbolique • Plan social – intégration au groupe – acceptation par le groupe – respect des autres – partage – qualités de meneur ou de suiveur – acceptation de l'autorité – communication • Plan émotif – expression des émotions – contrôle de soi – réaction à la compétition – etc.

Ces deux exemples illustrent la perception synthétique de l'enfant qui permet d'intégrer sous un même objectif d'apprentissage ou de développement une quantité impressionnante de dimensions de la personnalité telles que perçues de façon analytique. Ce faisant, elle simplifie grandement le travail d'observation en l'orientant vers la découverte de la manière dont l'enfant utilise « *globalement* » ses potentialités pour parfaire sa connaissance de lui-même, pour entrer en relation avec les autres et interagir avec l'environnement. Il en résulte que l'observation ne visera plus à faire un diagnostic sur l'état de développement des composantes motrices, cognitives, physiques, sociales, émotives, etc. de l'enfant, mais plutôt à mieux connaître ses modes spécifiques, personnels, originaux de développement, d'apprentissage, d'expression, d'action et d'interaction avec le monde qui l'entoure, en tenant compte de la totalité de son être.

La discussion qui précède implique, pour bon nombre d'éducatrices, certains changements dans leur conception de l'enfant et de l'éducation préscolaire. Toutefois, en ce qui concerne l'observation, les modifications sont loin d'être dramatiques. Comme il a été signalé plus avant, l'objet d'observation demeure toujours le même: l'enfant, tel qu'il se manifeste à travers son comportement. Ce qui sera éventuellement modifié c'est la façon de comprendre et d'utiliser l'information obtenue grâce à l'observation. L'éducatrice pourra mieux saisir la portée de ces affirmations si elle cherche, dès maintenant, à se donner des points de repère concrets pour guider son observation face aux objectifs du programme d'éducation préscolaire.

1.3 Objectifs d'éducation préscolaire et nature de l'information à rechercher sur l'enfant

Avant d'apporter quelques précisions sur la nature des informations susceptibles d'être recherchées au niveau de l'enfant il faut considérer que celles-ci seront utilisées dans un contexte bien particulier: le contexte scolaire, et en rapport avec les objectifs de développement définis dans le programme. Aussi, l'énoncé de quelques principes directeurs s'impose ici.

1er principe: *L'information recherchée doit être appropriée au contexte d'intervention préscolaire*

L'éducatrice exerce sa profession dans l'environnement bien particulier qu'est la classe maternelle.

Celle-ci est aménagée plus ou moins selon les normes élaborées par le ministère de l'Éducation. L'espace y est organisé, structuré en zones, coins ou

ateliers ayant des fonctions spécifiques ou polyvalentes. Le matériel mis à la disposition de l'enfant se veut riche et varié pour permettre de multiples manipulations et explorations, tout autant que pour éveiller sa fantaisie et sa créativité. Les activités y sont tantôt structurées, tantôt libres et informelles, routinières, nouvelles et improvisées. De plus, une vingtaine d'enfants s'y côtoient cinq demi-journées par semaine, d'où la possibilité d'une multitude d'interactions de nature sociale.

Aussi, il semble qu'un environnement aussi diversifié fournisse à l'éducatrice suffisamment d'occasions d'observer et de recueillir des informations pertinentes et utiles à l'orientation de son intervention sans qu'il soit nécessaire d'en chercher d'autres ailleurs comme par exemple dans l'environnement familial ou l'expérience passée de l'enfant. Il ne faudrait pas conclure que la référence aux antécédents familiaux de l'enfant ne soit d'aucune utilité, mais plutôt qu'elle doit être faite avec prudence et circonspection. L'éducatrice doit d'abord donner priorité aux besoins de développement et d'actualisation de l'enfant en relation directe avec le milieu scolaire, dans l'ici et le maintenant.

2e principe: *L'information, dans la mesure du possible, doit être recherchée à travers les activités habituelles de l'enfant et de la classe.*

L'horaire et la nature des activités en maternelle varient sans doute d'une classe à l'autre ou d'une éducatrice à l'autre. Toutefois, la majorité des éducatrices se sont donné un programme où les activités se succèdent de façon régulière, où les activités de même nature se répètent avec une certaine uniformité. Ce caractère de routine, de régularité et d'uniformité plus ou moins grande des activités et de l'horaire s'avère particulièrement utile pour permettre à l'enfant de développer un sentiment de sécurité et de confort à l'école, qui favorise grandement l'expression spontanée et vraie de ses sentiments, de ses connaissances, de ses habiletés, de ses compétences, de ses intérêts, de ses préoccupations ou de ses besoins.

Aussi, l'éducatrice doit-elle chercher à observer le comportement de l'enfant à travers les activités habituelles de la classe, plutôt que de mettre sur pied des activités spéciales ou qui sortent de l'ordinaire pour provoquer certains comportements spécifiques. Ces activités spéciales devraient être limitées, le plus possible, aux seuls cas où l'éducatrice éprouve de la difficulté à obtenir l'information qu'elle désire pour son observation quotidienne.

Ces principes étant posés, il convient maintenant de préciser, d'une manière plus concrète, quels sont les comportements observables susceptibles de fournir à l'éducatrice une information utile pour augmenter sa connaissance de l'enfant en rapport avec les objectifs d'éducation préscolaire. Ainsi, pour chacun des objectifs intermédiaires du programme, un certain nombre de comportements significatifs indiquent que l'enfant exprime ses connaissances, utilise ses habiletés ou compétences, manifeste ses besoins, etc. Cette description est loin d'être exhaustive. Il ne s'agit que de quelques exemples et, en se basant sur son expérience personnelle et sa propre conception de l'enfant, l'éducatrice est invitée, de façon parallèle et complémentaire, à faire ses propres descriptions, à trouver d'autres exemples de comportements qu'elle juge significatifs.

Tout au cours de ce travail, l'éducatrice pourra s'interroger sur l'importance que prend elle-même tel objectif de développement par rapport à ses propres objectifs éducatifs et professionnels. Elle pourra ainsi s'attaquer davantage à ceux qu'elle juge plus importants et laisser de côté ceux qu'elle juge moins importants. De cette façon, elle évitera de se sentir débordée ou dépassée par l'ampleur du travail de recherche d'informations sur l'enfant.

Enfin, elle se rendra rapidement compte que les différents objectifs de développement ne sont pas mutuellement exclusifs. Un même comportement peut avoir une signification en rapport avec plusieurs objectifs. Ceci n'est pas surprenant, puisque l'enfant s'exprime de manière globale à travers chacun de ses comportements.

1er OBJECTIF: APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME

OBJECTIF TERMINAL: DÉCOUVRIR SON CORPS, SES PERCEPTIONS, SES SENTIMENTS, SES PENSÉES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent	• Je découvre mon corps comme étant différent de ce qui m'entoure: « Je suis plus grand(e) que toi ». . . « Tes cheveux sont blonds, les miens sont bruns ». « Lucie, elle a des grandes jambes de girafe, elle court plus vite que moi ». « Moi, je marche; la chaise, elle ne marche pas ». . . Je peux me reconnaître sur une photo. Je découvre les ressemblances entre moi et ce qui m'entoure. « Mes yeux, ils sont de la même couleur que tes yeux ». « Ta maman, elle t'a coupé les cheveux, moi aussi. Ils sont courts » etc.
• Distinguer les différentes parties de son corps	• Je nomme les parties de mon corps, je les montre du doigt: « Je me suis fait mal au coude; Je me suis cogné les orteils; j'ai mal au ventre, etc. Je dessine mon portrait avec mes tresses, je fais des yeux, des oreilles, un nez, une bouche, etc. Je peux identifier les parties du corps sur une illustration. Je peux les reconnaître sur les autres. etc.
• Distinguer les caractéristiques les propriétés et les limites de son corps et de ses parties.	• Avec mes mains, je peux faire de la peinture, du dessin, du bricolage, caresser tes cheveux, tenir ma pomme. . . Avec mes pieds, je peux courir, frapper le ballon, sauter, pousser mon camion. Avec ma tête, je peux faire oui et non. . . Je ne peux pas prendre le tambour sur l'armoire, je suis trop petit(e). . . Je ne peux pas faire de la course avec toi, je suis fatigué(e). . . Ouf! C'est pesant, je ne suis pas assez fort(e). . . etc. . .

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Identifier ses goûts	• Je fais spontanément et avec empressement les activités que j'aime : jouer au père et à la mère, faire des casse-têtes, regarder un livre d'images, écrire mon nom, dessiner, j'aime ça aller au gymnase. . . Je dessine une robe rouge, parce que c'est ma couleur préférée. . . Regarde, j'ai mis mon plus beau gilet aujourd'hui;. . . J'ai amené une carotte pour la collation, j'aime bien les carottes. . . Je n'aime pas ça quand la remplaçante vient, j'aime mieux quand c'est toi. . . Lucie, c'est ma meilleure amie. . . Je n'aime pas ça ranger mes jouets, construire avec des blocs, faire la sieste etc.
• Identifier ce qui lui convient	• « Il fait froid aujourd'hui, il faut que je m'habille comme il faut. . . Je veux jouer tout(e) seul(e), je ne veux pas me faire déranger. . . On va au gymnase, je vais mettre mes espadrilles. . . J'ai de la misère, peux-tu m'aider à finir mon casse-tête?. . . Je veux faire un dessin. Je vais chercher mes crayons de couleur et du papier. . . Je suis fatigué(e), je vais me reposer un peu. . . etc.
• Être conscient de ses sensations et de ses émotions	• J'ai froid. . . J'ai chaud. . . Ça goûte bon. . . Pouah, c'est mauvais! J'ai mal à la tête. . . Ouh! tu m'as écrasé les orteils. . . Je suis fatigué(e). . . Je suis content(e), fâché(e), triste. . . Je suis de bonne humeur. . . J'ai peur des gros chiens. . . J'ai pas peur quand il fait noir. . . Maman m'a disputé avant de venir à l'école, je ne suis pas de bonne humeur. . . Sylvain et moi, on a construit une tour haut comme ça, c'est l'fun faire ça. . . etc.
• Accepter ses sensations et ses émotions	• Si tu n'arrêtes pas de m'agacer je vais me fâcher. . . Tu aimes ça toi, de la citrouille? moi je n'aime pas ça. . . Ça ne me dit pas de jouer aujourd'hui, je suis pas de bonne humeur. . . J'aime ça quand tu me chatouilles dans le dos comme ça. . . J'aime pas ça nettoyer la classe, mais je le fais quand même. . . « Je ne veux pas jouer avec toi, t'es trop tannant(e). » etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Reconnaître ses besoins	• J'ai faim; j'ai soif; il faut que j'aille à la toilette. . . Non, je ne joue pas avec toi, je veux me reposer un peu. . . Veux-tu m'aider à attacher ma tuque. . . J'ai besoin de la peinture rouge, le pot est vide, peux-tu le remplir? . . . Va jouer ailleurs, tu brises toutes mes affaires. . . etc. . .

OBJECTIF TERMINAL: S'HABILITER À RÉPONDRE À SES PROPRES BESOINS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Identifier ses ressources	• « Moi, je suis fort(e), je vais t'aider à transporter la table. . . Je suis capable de dessiner une belle maison avec des arbres et des fleurs. . . Je peux lancer le ballon bien plus loin que toi. . . Je cours plus vite que toi. . . Laisse-moi faire, je suis capable de finir mon casse-tête tout(e) seul(e). . . Moi, je suis capable, je vais t'aider. Je vais t'expliquer comment faire. . . etc. . .
• Explorer ses ressources	• Je marche, cours, grimpe, fais des roulades, saute, danse, monte et descends les escaliers, pousse mon camion ou mon carosse, transporte des objets, etc. J'attache mes boutons, mes lacets. Je peux tenir un crayon, un pinceau; je découpe, fais du bricolage, enfile des perles, dessine, fais du modelage, du collage, des casse-têtes, de la lecture, de l'écriture. Je cajole ma poupée, mets la table, fais la cuisine, construis avec des blocs, etc. . .
• Exprimer ce qu'il ressent ou ce qu'il veut	Je crie Hourrah! Je tappe des mains; je saute, je danse, je ris, je chante quand je suis bien content(e) ou quand je suis de bonne humeur. Quand je suis fâché(e), je boude, je pleure, je crie, je tappe du pied, je ne veux plus rien faire, je dis des bêtises. Quand je me sens bien et que je suis à l'aise, je suis prêt(e) à faire toutes sortes de choses : je parle, je joue, je fais des blagues, etc. . .

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
	Quand je ne me sens pas bien ou que j'ai peur, je ne parle pas beaucoup. Je reste dans mon coin, j'évite les autres. J'ai l'air triste, etc. . .
	Quand je veux quelque chose, je vais le chercher, ou je demande à quelqu'un de me le donner.
	Quand je ne veux pas faire quelque chose, je me rebelle, je dis que je ne veux pas le faire, ou je vais me trouver autre chose à faire. . .
	etc.
• Faire des essais et erreurs	• Je voulais faire un cheval, il est pas bien beau hein! Je vais essayer d'en faire un autre plus beau. . .
	Les morceaux, ils ne rentrent pas tous dans la boîte, je me suis trompé(e), je vais recommencer. . .
	Regarde, je vais essayer de faire une tour plus haute que moi. . .
	Ce casse-tête là, il est trop difficile, je vais en essayer un plus facile. . .
• Exercer ses capacités personnelles	• Comment ça se joue ce jeu-là, j'aimerais ça jouer avec. . . Montre-moi comment faire?. . .
	J'essaie d'apprendre des comptines nouvelles, des nouvelles chansons. . .
	Regarde, j'ai réussi à faire mon casse-tête, je vais en faire un autre plus difficile. . .
	Quand l'éducatrice explique des activités nouvelles, je m'y intéresse, je pose des questions, j'essaie de la faire, même si des fois j'ai de la difficulté. . .
	etc.
• Apprécier ses capacités	• Moi, je suis bon(ne) dans telle ou telle activité. . . Je suis capable de faire telle ou telle chose. . . Je n'ai pas toujours besoin qu'on me dise que c'est beau, ou que je suis bon(ne). . . Je suis fier de ce que je fais, je l'expose sur le babillard, je l'apporte à la maison, etc. . .
• Tenir compte de ses limites	• Je ne peux pas transporter cette boîte-là, je suis trop petit(e), c'est trop pesant. . .
	J'ai brisé mon jeu, peux-tu m'aider à le réparer. . .
	Mon dessin n'est pas bien beau, j'ai essayé de le faire trop vite. . .
	J'ai trop couru, il faut que je me repose un peu. . .
	Je n'ai pas fait attention, puis j'ai renversé le pot de colle. . .
	etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Représenter ce qu'il sait de lui-même	Je parle beaucoup de moi, de ce que j'aime faire, de ce que je n'aime pas. Je parle de mes vêtements, de mes jouets, de mon chien, de mes activités, de mes amis. . . Je dis ce que je suis capable de faire ou non. . . Je dessine mon portrait, ma maison, les fruits que j'aime. . . Je choisis les jeux que je préfère. Je joue avec ceux avec qui je m'entends bien. . . J'évite les personnes que j'aime moins. . . Je refuse de m'impliquer dans les activités qui me déplaisent, etc.

2e OBJECTIF: APPRENDRE À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

OBJECTIF TERMINAL: S'ÉVEILLER AUX RÉALITÉS SOCIALES ET CULTURELLES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Observer les caractéristiques des individus.	• Je nomme les autres par leur nom. Pourquoi Sébastien a la peau noire et les cheveux tout frisés comme ça? Je peux reconnaître les autres sur une photographie. Je dessine Denis avec ses grandes oreilles, la jardinière avec ses cheveux longs et ses boucles d'oreilles, etc. .
• Se donner des indices physiques d'observation	• Les papas, ils sont grands, c'est Sylvain qui fait le père, parce qu'il est le plus grand. . . Je ne peux pas courir aussi vite que toi, tu as des grandes jambes, on peut courir vite quand on a des grandes jambes. . . C'est à Sylvie ces crayons-là, elle ne pense jamais à aller les serrer. . . C'est presque tout le temps les garçons qui vont jouer avec les blocs, ça fait trop de bruit, les filles n'aiment pas ça. . . etc. . .
• Observer des indices émotifs et sociaux caractérisant des personnes.	• Annick, elle veut juste jouer à la poupée avec Nathalie. . . Michel, il n'est pas de bonne humeur aujourd'hui, il ne veut pas jouer avec moi. . . Denis il ne parle jamais, il veut toujours jouer tout seul. . . François, il passe son temps à se chicaner. . . Stéphanie, elle est fine, elle vient toujours m'aider. . .
• Comparer les caractéristiques des autres avec les siennes propres	• Maman m'a coupé les cheveux, ils sont courts hein! Les tiens sont bien plus longs. . . Moi, je suis aussi grand que Patrick. . . Quelle couleur sont tes yeux? Regarde, les miens sont bruns. . . Lui, il pleure tout le temps, moi, je suis grand(e), je ne pleure pas comme ça. . . Je cours plus vite que toi. . . Es-tu capable de sauter haut comme moi? Regarde, j'ai dessiné une belle maison. Peux-tu en faire une comme ça? etc. . .

OBJECTIF TERMINAL: S'HABILITER À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Distinguer sa réalité de celle des autres.	• Moi, j'ai un grand frère et une petite soeur, toi, tu as juste un petit frère? Mon père, il a un gros camion, il m'amène des fois avec lui dans son camion, toi, ton père, est-ce qu'il t'amène des fois? Dans ma maison, on ne peut pas jouer dans le salon, toi, est-ce que tu peux jouer dans le salon? Ma maman elle va avoir un petit bébé, tout petit comme ça. . . ta maman elle ne va pas avoir un bébé, hein? etc. . .
• Apprendre à identifier des indices de besoin des autres	• As-tu de la misère? veux-tu que je t'aide? Pourquoi tu pleures? Pourquoi tu ris? Es-tu content? Tu veux prendre ma place? Veux-tu un crayon, une feuille à dessin, un peu plus de pâte à modeler? Tu veux que je te prête ma poupée? Tu veux goûter à mes carottes? etc. . .
• Tenir compte de ses besoins en respectant ceux des autres.	• Michel, il veut se reposer, viens on va aller jouer ailleurs. . . Sylvie n'est pas de bonne humeur, je vais aller jouer avec Stéphanie à la place. . . O.K., c'est toi qui fais le père aujourd'hui, demain ça va être à mon tour. Tu as besoin de mon crayon rouge? O.K. je te le prête, puis toi tu me prêtes ton crayon jaune. . . Je vais me dépêcher à faire ma peinture, puis après tu pourras prendre ma place. . . etc. . .
• Apprendre à respecter les règles du groupe.	• Chut!, c'est silence, il faut écouter l'histoire. . C'est pas beau ça, de donner des coups de poings aux autres. . . André, il crie tout le temps, ça dérange tout le monde. . . On ne peut pas courir dans le corridor quand on va au gymnase parce que les autres classes, ils travaillent. . . Il faut se tenir tranquille quand tu expliques les jeux, sinon on ne pourra pas comprendre. . .
• Élaborer des règles.	• Toi, tu vas mettre un morceau comme ça, puis moi je vais en mettre un comme ça, O.K.? c'est chacun son tour. . . On va jouer aux cartes, c'est les rouges qui gagnent O.K.? C'est toujours toi qui gagnes, c'est pas juste, maintenant, ça va être les cartes qui ont le plus d'affaires dessus qui gagnent. C'est celui qui est rendu le premier dans le coin des blocs, qui va jouer avec le train; attends, il faut tous partir en même temps, quand je dis: « GO », etc. . .

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Apprendre à décoder les règles du groupe.	• On ne peut pas tous jouer en même temps dans le coin de la cuisine, il n'y a pas assez de place. . . Il faut se dépêcher de nettoyer la classe, sans ça on ne pourra pas aller au gymnase. . . C'est chacun son tour pour aller chercher les feuilles pour la peinture, ça va plus vite comme ça. . . Il faut garder le silence si on veut que tout le monde se repose. . . etc.
• Être capable de voir les effets de ses actes sur les autres.	• Si je ne reste pas tranquille, on ne pourra pas écouter l'histoire. Après les jeux, il faut que j'aide à nettoyer la classe, parce qu'on ne pourra pas partir. Je ne peux pas défaire le casse-tête de Jacinthe, elle va se choquer. Si j'aide François à ramasser ses blocs, ça va aller bien plus vite. . .
• Être capable de comprendre le pourquoi des règles.	• Pourquoi on ne peut pas aller jouer dehors? C'est parce qu'il fait trop froid?. . . Il faut laver son pinceau, hein! Il va tout sécher si on ne le lave pas. . . Va serrer tes crayons, parce que tu vas les perdre. . . Il ne faut pas tourner les pages des livres trop vite, parce qu'on va les déchirer. . ., etc. . .
• Être capable d'identifier les avantages et les contraintes de la vie de groupe.	• C'est le fun, moi et Patrick et Simon, on a fait un chemin avec des blocs tout le tour de la classe. . . Je ne peux pas jouer dans le coin de la cuisine, il y a trop de monde. . . Veux-tu m'aider à transporter la boîte, c'est pesant. . . Je ne peux pas faire mon casse-tête, Sylvain, il me dérange tout le temps.
• Être capable de collaborer.	• Attends, je vais t'aider à attacher ta tuque. . . Moi et Sylvie, on a fait une maison ensemble. . . Viens, on va jouer ensemble, toi tu vas pousser, moi je vais tirer. . . T'es pas capable d'ouvrir le pot de colle, veux-tu que j'essaie. . . etc. . .
• Se donner ou accepter un rôle dans la vie de groupe.	• C'est mon tour aujourd'hui d'aller éteindre les lumières pour faire la sieste. . . Moi, je vais faire un policier. Toi tu fais une garde-malade. . . C'est le temps de nettoyer la classe, il faut que je ramasse toutes mes affaires. . . Je vais t'aider à ramasser tous les dessins. . . etc. . .

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Être capable de se retirer ou de s'opposer.	• Non, je ne joue pas avec toi aujourd'hui, je veux faire des dessins. Je suis fatigué(e) aujourd'hui, je vais m'asseoir tranquille et regarder des livres d'image. Attends ton tour, c'est à moi maintenant. . . Non, je ne joue pas avec toi, tu ne veux jamais que je prenne le camion. C'est ma poupée, je ne veux pas que tu joues avec. . .
• Être capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressource.	• Viens m'aider, j'ai de la misère. . . Comment on fait ça?. . . Tu veux me lire cette histoire-là?. . . Il n'y a plus de peinture bleue, veux-tu remplir le pot? C'est trop haut, je ne suis pas capable de le prendre, veux-tu me le donner. . . etc. . .

3e OBJECTIF: APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

OBJECTIF TERMINAL: S'APPROPRIER DES INFORMATIONS SIGNIFICATIVES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure.	• Avec mes yeux, j'explore les formes, les couleurs, les grandeurs. Avec mes oreilles, j'explore les sons, les tonalités, les rythmes. . . Avec ma bouche et mon nez, j'explore des saveurs, des senteurs, des textures, des températures. . . Avec mes mains, j'explore des formes, des textures, des températures, des pesanteurs. . . etc. . .
• Identifier des ressemblances et des différences.	• On va mettre tous les pareils ensemble. . . Ça c'est pas pareil, ça ne va pas là. . . Mon chat, il a quatre pattes, comme ton chien, mais il ne jappe pas, il miaule. Sylvie, elle a des pantalons pareils comme moi, mais sa chemise, elle n'est pas pareille. . . etc. . .
• Faire des liens.	• Ça ne rentre pas dans la boîte, c'est bien trop gros. . . Tu ne peux pas être maman, les mamans, elles sont bien plus grandes. . . Les papas, ils sont aussi grands. . . Ah oui, c'est comme on a fait hier. . . On va au gymnase aujourd'hui? Tout le monde a mis ses espadrilles, moi, j'ai oublié les miennes. . . etc. . .
• Faire des hypothèses.	• Pourquoi les nuages bougent? Qui souffle dessus?. . . Pourquoi le bouchon de liège flotte et l'autre bouchon ne flotte pas? Est-ce que c'est parce qu'il est plus gros? Pourquoi t'es fâché? Est-ce que c'est parce que Denis ne veut pas jouer avec toi? etc. . .
• Aller chercher des informations.	• Je questionne l'adulte et les autres. Pourquoi on ne peut pas aller jouer dehors? Est-ce que c'est le temps de collationner? Pourquoi Michel, il ne joue pas comme tout le monde? Comment on joue avec ce jeu là? Ton papa, est-il gros? C'est quoi que tu as apporté de la maison? Est-ce que tu vas nous raconter une histoire? Qu'est-ce que tu fais? Comment ça s'écrit mon nom? etc. . .

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Expérimenter.	• Je vais essayer de faire une tour encore plus haute. . . Viens, on va regarder un livre, je vais te conter l'histoire. . . Moi, je suis une fleur, un policier, un pompier, un médecin, une garde-malade, une maman, un bébé, etc. . . Je construis avec des blocs, je fais des maisons, des routes, des ponts, etc. . . J'essaie toutes sortes de choses pour voir, même si des fois j'ai de la difficulté ou que je ne réussis pas. . .
• Savoir utiliser différentes ressources.	Je varie mes activités, pendant les jeux libres. Je trouve plusieurs moyens de faire une même chose. Je participe aux activités dirigées, aux différents ateliers. Des fois, je joue avec des blocs, d'autres fois, je fais de la musique, ou de la peinture, ou du bricolage, ou des casse-tête, etc. . .
• Exprimer verbalement et non verbalement des informations significatives.	• J'explique ce que j'ai fait ou ce que je vais faire. Je demande des informations et des explications. Je dis aux autres quoi faire, je donne des ordres, des directives. J'explique mes sentiments, je donne les raisons de mes actes. Je demande aux autres ce qu'ils font, ce qu'ils pensent. Je raconte des faits dans l'ordre où ils se sont déroulés. Je décris des objets, des animaux, des personnes, des endroits, des activités. . . Je fais signe que non, que oui. Je hausse les épaules et je fais la grimace quand je ne sais pas. Je fais de gros yeux quand je ne suis pas content de quelqu'un, ou je montre mon poing. . . Je fais signe à quelqu'un de venir me trouver, etc. . .

OBJECTIF TERMINAL: S'HABILITER À AGIR SUR CE QUI L'ENTOURE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES
• Utiliser les objets et les ressources de manière originale et constructive.	• Regarde, j'ai fait une drôle de cheminée à ma maison, c'est une cheminée fusée. . . Je fais des jeux de mots. . . Avec mes blocs, je fais des maisons, des routes, des ponts, des tours. . . Ce morceau de carton, c'est une fusée, un bateau, un camion, une crêpe, un sandwich, un chapeau, . . . Moi, mon arbre, il n'est pas pareil comme le tien, j'ai mis des bananes, des pommes, des oranges dedans. . . Quand je bricole, je laisse aller mon imagination, je mets toutes sortes de choses ensemble, je ne sais pas trop quel va être le résultat, mais j'aime ça, faire du bricolage comme ça. . . etc.
• Choisir des actions en rapport avec l'information perçue ou reçue.	• Je ne monte pas sur la table, je vais tomber, comme hier. Lise elle dit qu'on peut faire ça comme ça. . . Fais ça comme ça, ça marche, je l'ai essayé tantôt. . . Ma maison est pas bien belle, je vais essayer d'en faire une autre. Je suis capable de grimper jusque là, maintenant je vais essayer de grimper jusqu'en haut. . . Je ne suis pas capable de mettre tous les blocs dans la boîte, il faut que je recommence autrement. Ne défais pas le jeu de Sylvie, tu vas te faire disputer, etc. . .
• Ordonner son action en séquence en fonction de l'information.	• Regarde, je vais faire ça, puis après je vais mettre ça dedans, puis après je vais le peinturer tout en rouge. . . Je veux faire de la peinture, je dois mettre mon couvre-tout, puis aller chercher mes pinceaux, puis je dois demander à Lise de fixer ma feuille sur le chevalet, puis après, il faut que je nettoie mes pinceaux, puis que je me lave les mains, etc. . .

Si la description qui précède veut aider l'éducatrice à identifier concrètement le « *QUOI observer* », c'est-à-dire des comportements significatifs qui indiquent que l'enfant possède des connaissances et des ressources, qu'il les utilise et qu'il les développe, il demeure qu'elle s'avère quelque peu inadéquate par rapport à ce qui se vit quotidiennement en classe. Chaque enfant s'exprime, agit et interagit d'une manière qui lui est propre. Cette diversité du comportement de l'enfant oblige l'éducatrice à ne pas se limiter à l'observation de quelques comportements spécifiques, pré-définis, tels que ceux décrits ici. Elle doit plutôt garder un esprit attentif et ouvert de telle sorte qu'elle puisse considérer des comportements, même imprévus, comme étant significatifs de l'effort de développement de l'enfant. Cette attitude d'ouverture à la diversité et à l'imprévu permet à l'éducatrice d'augmenter sa connaissance du quoi observer, de la raffiner et de l'individualiser en tenant compte des caractéristiques comportementales découvertes par observation.

Chapitre 2

Comment observer

Réfléchir à l'avance sur ce que l'on veut observer, définir concrètement les comportements significatifs de l'enfant (comme l'éducatrice a été invitée à le faire au cours du chapitre précédent) peuvent sans doute être perçus comme conditions essentielles pour procéder à une bonne observation. Elles ne s'avèrent toutefois pas suffisantes.

En effet, si l'on considère d'une part que l'éducatrice doit observer une vingtaine d'enfants plus ou moins « *grouillants* », d'autre part qu'elle doit les observer sur plusieurs aspects différents et complémentaires de leur développement global, et ce tout en organisant, dirigeant, supervisant les activités de la classe et en répondant le plus possible aux besoins et demandes individuelles, les possibilités que son attention se trouve dispersée et qu'elle oublie d'observer certains enfants ou certains aspects du développement sont extrêmement grandes. L'observation ne peut donc se faire au gré du hasard, elle demande à être systématisée, c'est-à-dire, planifiée d'une manière rationnelle afin de la rendre la plus efficace et la plus économique possible. De plus, elle demande également à être instrumentée, étant donnée les limites inhérentes à la perception et à la mémoire.

Ce chapitre apporte, en premier lieu, quelques indications sur la manière de planifier l'observation en faisant référence à QUI sera observé, QUAND il sera observé et SUR QUEL ASPECT de son développement il le sera. En deuxième lieu, la discussion porte sur divers types d'instruments d'observation appropriés au niveau préscolaire afin d'aider l'éducatrice à en faire un choix judicieux, répondant à ses besoins personnels.

2.1 La planification de l'observation

Avant de passer directement à l'observation des enfants en classe il importe que l'éducatrice prenne le temps de la bien planifier. Les questions du QUI, du QUAND et du QUOI observer demandent un examen sérieux, car seul un tel exercice permettra à l'éducatrice d'obtenir un maximum d'information sur QUI est l'enfant tout en n'investissant qu'un minimum de temps et d'énergie au travail d'observation lui-même.

2.1.1 QUI observer

En principe, au préscolaire, tous les enfants, sans exceptions, devraient être observés dans des proportions à peu près égales. Toutefois, dans la réalité, bon nombre d'éducatrices avouent éprouver certaines difficultés à partager leur attention également entre les enfants. Il s'agit ici d'un phénomène facilement explicable: certains enfants possèdent des qualités qui les rendent particulièrement « *attirants* » alors que d'autres manifestent des problèmes qui les rendent constamment « *présents* ». Entre ces deux catégories se situe une majorité d'enfants qui se partagent, à des degrés divers, ce qui reste de l'attention de l'éducatrice.

Bien que cette façon de distribuer son attention puisse être considérée comme normale dans la vie courante, il demeure que sur le plan professionnel elle doive éventuellement être dépassée. La planification du QUI observer, vise précisément une redistribution de l'attention de façon plus équitable entre chacun des enfants du groupe, et plus particulièrement pour ceux qui ont tendance à passer inaperçus.

Ainsi, tenant compte de ses disponibilités et de ses capacités d'observation, de même que du fait qu'elle ne peut observer tous les enfants à la fois, l'éducatrice, à partir de la liste des enfants, décide qui sera observé et à quel moment. Par exemple: elle peut s'efforcer de porter une attention spéciale à Sylvain, Lucie, Mario et Nathalie le lundi, à Dominique, Chantale, Patrick et Simon le mardi, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les enfants aient été observés au moins une fois. Elle revoit ensuite cette planification et recommence ses observations en suivant le même principe.

Une telle planification du QUI observer ne doit pas être considérée d'une manière rigide. L'éducatrice peut toujours diriger son attention vers d'autres enfants lorsque le besoin s'en fait sentir, tout en s'efforçant de respecter sa planification.

2.1.2 QUAND observer

La planification du QUAND observer trouve sa justification dans le fait que, d'une part, les comportements de l'enfant sont susceptibles de se modifier d'un moment à l'autre de la journée ou d'une activité à l'autre, et que, d'autre part, l'enfant étant en évolution constante et rapide, ces comportements vont également se modifier d'une période à l'autre de l'année.

Ainsi, de façon complémentaire et intimement intégrée à la planification du QUI observer, l'éducatrice devra s'assurer que chaque enfant sera observé à différentes activités. De cette façon, elle obtiendra un échantillon beaucoup plus représentatif du comportement global de chaque enfant et évitera de faire des généralisations ou de tirer des conclusions basées sur quelques observations toujours faites au même moment et au cours des mêmes activités.

Concrètement, la planification consistera à établir un système où les enfants seront observés en rotation à différents moments de la journée. À titre d'exemple: si j'observe une première fois Sylvain à l'arrivée en classe et à la causerie, Lucie pendant la période des ateliers, Mario à la collation et à la période de repos et Nathalie pendant les jeux libres, je devrai, au moment d'observer une seconde fois ces mêmes enfants, faire une rotation où Nathalie sera observée à l'arrivée en classe et à la causerie, Sylvain pendant les ateliers, et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les enfants aient été observés dans tous les genres d'activités.

En ce qui concerne la planification en fonction des différentes périodes de l'année elle s'avère particulièrement utile pour connaître l'évolution de l'enfant et pour permettre à l'éducatrice de réajuster son programme ou ses interventions, en tenant compte de cette évolution. Il suffit ici de prévoir une reprise périodique de l'observation de tous les enfants. Dépendant de ses possibilités, cette reprise périodique peut se faire à intervalles d'un mois, de deux mois, ou correspondre aux périodes de remises des bulletins aux parents, ou encore aux périodes d'avant Noël et d'après Noël, etc. Il revient à chaque éducatrice de décider pour elle-même à quel rythme elle désire reprendre ses observations.

2.1.3 **QUOI observer**

De la même manière que l'éducatrice ne peut observer tous les enfants à la fois, et ce, à tous les moments de la journée, ou de l'année, elle ne peut également observer tous les aspects du développement à la fois. Aussi, la planification du QUOI observer doit-elle faire partie de ses préoccupations au même titre que celle du QUI ou du QUAND observer.

Pour faciliter la prise de décision sur le QUOI observer à tel moment précis et chez tel enfant particulier, trois dimensions demandent, entre autres, à être considérées. Une première relève de l'éducatrice elle-même. En effet, dépendant de son expérience et des valeurs qui lui sont propres, il est possible qu'elle privilégie certains aspects du développement plutôt que d'autres. . . Elle peut donc s'établir un ordre de priorité parmi les différents aspects du développement, allant de ceux qu'elle juge les plus importants ou sur lesquels elle se sent davantage capable d'intervenir d'une manière efficace, jusqu'aux moins importants. Elle pourra ainsi planifier son observation de telle sorte que les aspects jugés plus importants soient observés en premier lieu et plus souvent que les autres.

Une deuxième dimension tient compte de la nature même des activités de la classe. L'éducatrice se rendra rapidement compte que certaines activités se prêtent davantage à l'observation de tel ou tel aspect du développement plutôt qu'à d'autres. Par exemple: la causerie est une occasion propice pour observer l'expression verbale et non-verbale de l'enfant sur sa réalité personnelle. Un atelier de bricolage ou de peinture est particulièrement indiqué, pour sa part, à l'utilisation des objets et des ressources d'une manière originale et constructive. On voit à quel point la considération du programme d'activités qu'elle a préparé peut faciliter le choix des aspects du développement à observer. Ceci sera d'autant plus vrai que l'éducatrice planifiera ses activités en fonction des objectifs de développement définis dans le *Programme d'éducation préscolaire*. Elle pourra ainsi identifier plus facilement les aspects du développement à observer au cours de ces activités.

La troisième dimension réside dans les connaissances que l'éducatrice a déjà accumulées sur chacun des enfants de son groupe. Après un certain temps passé auprès d'eux, il est fort probable qu'elle découvrira chez eux certaines particularités et qu'elle désirera pousser plus loin son investigation. Par exemple: une éducatrice peut remarquer globalement que Manon semble particulièrement intéressée à entrer en relation avec les autres enfants; elle cherche constamment à leur parler, leur joue des tours, fait des blagues, les dérange souvent dans leurs activités, etc. . . Elle peut donc décider de concentrer ses efforts d'observation sur Manon, pour un certain temps, sur les aspects du développement relatifs aux interactions sociales. En même temps qu'elle observe Manon sur le plan social, elle s'aperçoit que Patrick joue le plus souvent seul dans le coin des blocs. Aussi, elle décide d'observer plus spécifiquement comment Patrick explore ses ressources et diversifie son expérience à l'aide de ce matériel. Ces exemples montrent comment les connaissances déjà accumulées sur les enfants peuvent aider l'éducatrice à individualiser sa planification du QUOI observer.

2.1.4 **Grille de planification**

Suite aux considérations plutôt théoriques qui précèdent et pour faciliter quelque peu la tâche de planification des observations une grille de planification peut être utilisée telle quelle ou encore adaptée aux besoins de l'éducatrice. Cette grille peut servir à la planification des observations pour une seule journée à la fois ou pour une période d'une semaine entière. Voir grille de planification p. 29.

L'utilisation de cette grille de planification peut se faire de la manière suivante:

1) L'éducatrice indique d'abord son nom, les dates du début et de la fin de la semaine où se feront les observations, et quel groupe d'enfants sera observé.

2) Elle inscrit ensuite les aspects du développement sur lesquels elle désire porter une attention spéciale au cours de la semaine. Ceux-ci sont numérotés pour pouvoir les inscrire plus facilement dans la grille.

3) Elle inscrit l'horaire de ses activités. Il ne s'agit pas de décrire le détail de chaque activité, mais bien de décrire les types d'activités et leur succession (ex.: déshabillage, causerie, activités libres, collation, repos, ateliers, activités dirigées en grand groupe, nettoyage du local, etc. . .)

4) À l'intersection des colonnes et des rangées, elle peut inscrire le nom de l' (ou des) enfant (s) qu'elle désire observer plus spécifiquement telle journée et au cours de telle activité. Elle y inscrit également le numéro correspondant à l' (ou aux) aspect (s) du développement qu'elle cherchera à observer à ce moment.

5) Dans la colonne « *Précisions* », elle note au besoin certaines particularités qui peuvent l'aider à mieux orienter son observation. Il peut s'agir ici d'hypothèses qu'elle a déjà faites sur le comportement de l'enfant et qu'elle désire confirmer ou infirmer, ou bien d'interventions spécifiques qu'elle prévoit faire et à propos desquelles elle veut connaître la réaction de l'enfant, etc. . .

L'utilisation régulière d'une telle grille de planification, en plus de permettre une observation plus systématique et équitable de chaque enfant, fournit le moyen de vérifier périodiquement le travail d'observation déjà fait et qui reste à faire.

GRILLE DE PLANIFICATION DES OBSERVATIONS

ÉDUCATRICE:

SEMAINE DU _____ AU _____ (1)

GROUPE A.M. ☐ P.M. ☐

ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT À OBSERVER

(1) _____
(2) _____
(3) _____
(4) _____
(5) _____
(6) _____ (2)
etc. . . _____

JOURS / HORAIRE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	PRÉCISIONS
(3)						
		(4)				(5)

2.2 Les instruments d'observation

L'éducatrice doit se rendre compte que lorsqu'elle observe l'enfant, qu'elle cherche à le comprendre, à interpréter ce qu'elle voit, elle le fait en fonction de ses propres perceptions, de ses propres valeurs, de ses propres conceptions de l'enfant et de sa dynamique. Ainsi, l'information qu'elle retire de la réalité s'avère presque inévitablement biaisée. Ce biais ne peut être considéré comme entièrement négatif, il est le plus souvent le reflet des éléments les plus positifs de la personnalité de l'éducatrice en relation avec ses objectifs éducatifs. Il demeure toutefois que le but de l'observation de l'enfant est de le connaître « *tel qu'il est* », et non tel qu'on peut le voir.

Aussi, pour rendre l'observation plus objective, l'utilisation d'instruments adéquats s'avère indispensable.

Pour être adéquat, un instrument d'observation doit servir de guide, ou d'aide-mémoire ou les deux à la fois. Il servira de guide s'il donne des points de repère concrets pour orienter l'observation, s'il définit des comportements observables et significatifs que l'éducatrice pourra facilement reconnaître chez les enfants. Ces définitions de comportements doivent résulter d'une étude attentive, rationnelle et objective des aspects du développement à observer, et, au besoin, attirer l'attention de l'éducatrice sur certaines dimensions qui, autrement, pourraient passer inaperçues. (Paquette, 1978)

D'autre part, un instrument d'observation servira d'aide mémoire s'il fournit le moyen de noter rapidement et efficacement les observations faites. On connaît assez les limites inhérentes à la mémoire, pour dire, avec Muchielli (1974), que plus le laps de temps est long entre l'observation et sa prise en note moins on peut se fier à celle-ci. La consignation au jour le jour des données d'observation constitue, pour l'éducatrice, une source d'informations brutes qu'elle pourra périodiquement analyser et évaluer pour mieux comprendre l'enfant en voie de développement et y adapter ses interventions.

Les divers types d'instruments d'observation présentés ci-après fournissent des exemples que l'éducatrice pourra éventuellement adapter à ses besoins. Ces instruments sont classés en deux catégories: les directs et les indirects.

2.2.1 Instruments d'observation directe

Les instruments d'observation directe sont utilisés par l'éducatrice elle-même, sans intermédiaires, et au cours des activités régulières de la classe. Parmi ces instruments se trouvent: 1) le journal de bord, 2) le rapport anecdotique, 3) l'échantillonnage par intervalle de temps, 4) la description à thème, 5) la grille de vérification, 5) le guide d'observation et 7) l'échelle d'évaluation.

a) *Le journal de bord*

La majorité des éducateurs possèdent déjà un journal de bord dans lequel ils notent, au jour le jour, les particularités du déroulement de la journée, les réactions des enfants aux diverses activités ou des remarques ou commentaires concernant certains individus. La rédaction de ce rapport résulte, le plus souvent, d'observations globales, plus ou moins structurées ou intuitives du moment: l'humeur de l'éducatrice, son état de fatigue, etc. . . Cependant, malgré son caractère peu structuré et subjectif, le journal de bord peut être d'une grande utilité, et ce, particulièrement au moment de l'interprétation des données d'observation consignées dans des instruments plus structurés. Il permet à l'éducatrice de se rappeler beaucoup plus facilement du contexte général dans lequel se sont produits les comportements spécifiques et d'éviter les erreurs d'interprétation dues à la considération d'observations isolées.

Le journal de bord ne devrait pas prendre plus de vingt minutes par jour à son auteur. Il peut se faire en deux parties: l'une décrivant les activités du groupe entier l'autre les remarques sur les individus.

Il ne faut pas surestimer le journal de bord. Il n'est pas le résultat d'une observation scientifique et rigoureuse. Cependant, il ne faut pas non plus en diminuer l'importance. Un éducateur d'expérience saura en tirer parti autant pour mieux aider les enfants que pour faire une analyse critique de ses propres interventions en classe.

C'est un document qui peut être complété par des observations plus rigoureuses ou qui, à l'inverse, peut très bien être un atout fort utile à des observations trop encadrées.

b) *Le rapport anecdotique*

Le rapport anecdotique consiste, à rédiger la description d'un fait précis observé, d'une anecdote jugée significative, de la manière la plus concrète et objective possible, en évitant d'y inclure ses propres interprétations, jugements de valeur, et sentiments. Voir exemple du Rapport anecdotique, p. 31.

D'autres exemples de rapports anecdotiques sont présentés dans le *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire* (16-1081) aux pages 195 à 199.

Le rapport anecdotique est particulièrement utile pour la consignation des faits, des comportements de l'enfant qui attirent l'attention spontanément, qui sortent quelque peu de l'ordinaire, pour lesquels on ne peut trouver d'explication immédiatement, et qui doivent être étudiés davantage, si jamais ils se reproduisent. La consignation de ces faits permettra d'en étudier ultérieurement la fréquence, d'en dégager les circonstances particulières et d'en faire

ressortir les constantes, etc. Il s'agit ici d'une utilisation fort limitée, mais étant donné la somme de temps nécessaire pour la rédaction d'un rapport anecdotique, il serait utopique de penser qu'il puisse être utilisé quotidiennement et pour tous les enfants.

La rédaction d'un seul rapport anecdotique ne peut être considérée comme significative. C'est dans la mesure où l'éducatrice notera des comportements semblables dans plusieurs situations et où elle prendra soin d'en accumuler les rapports qu'elle pourra mieux les analyser, les comprendre et intervenir de façon plus efficace.

Il peut prendre la forme suivante:

RAPPORT ANECDOTIQUE

Nom de l'élève:

Date de l'observation:

Heure de l'observation:

Activité en cours: (Brève description de l'activité ou de la situation pendant laquelle l'anecdote se produit).

Anecdote: (Récit du fait observé et des comportements de l'enfant, en y incluant, si possible, les interventions faites par l'éducatrice elle-même ou par les autres enfants, et les résultats de ces interventions).

Commentaires, impressions, interprétations: (S'il y a lieu, on peut inscrire ici ses commentaires sur l'anecdote observée).

---

c) L'échantillonnage par intervalle de temps

La technique d'échantillonnage par intervalle de temps réfère à l'observation du comportement de l'enfant à intervalle régulier. Elle porte généralement sur un nombre restreint de comportements précis, facilement observables, dont on veut approfondir l'étude en termes de fréquence, d'intensité, de durée, etc. Il s'agit plutôt de comportements déviants ou inhabituels face auxquels l'éducatrice désire dépasser le stade de la simple impression pour atteindre celui d'une connaissance plus objective de la réalité.

À titre d'exemple: une éducatrice peut avoir l'impression qu'un enfant présente quelque difficulté à maintenir son attention à la tâche. Elle décide d'observer cet enfant chaque fois qu'il entreprend une tâche et de noter son comportement une fois à toutes les trente secondes sur une période de cinq minutes. Pour noter ses observations, elle se bâtit la grille suivante:

Observation de: _____ (Nom de l'enfant) _____

Date: _____

Activité(s): _____

Intervalle: 30 sec — (pour 5 minutes)

Comportements	
+ Attention à la tâche	
— Se lève, se promène	
— Parle aux autres	
— Regarde par la fenêtre, au plafond, etc.	
— Regarde les autres travailler	
— Change d'activité	
— Autres. . .	

Elle note ses observations en faisant un crochet vis-à-vis le comportement qu'elle observe à chaque 30 secondes. Elle notera ainsi dix observations pour chaque période de cinq minutes. Après avoir accumulé ses observations un certain temps elle pourra mieux évaluer combien de temps l'enfant peut porter attention à la tâche par rapport à ses autres comportements et aussi confirmer ou infirmer son impression originale.

Si l'observation par intervalle de temps s'avère d'une grande utilité pour l'étude de certains comportements bien spécifiques elle demeure cependant limitée sur le plan de la connaissance globale de l'enfant.

d) La description à thème

Dans la description à thème, l'observateur choisit l'un ou l'autre des aspects du développement de l'enfant ou encore un type particulier d'activités qui va servir de base pour son observation. Il notera alors tout ce qui a trait au thème choisi.

Il peut, par exemple, choisir d'observer comment l'enfant utilise ses mains. La description peut prendre, à peu près, la forme suivante.

Déshabillage: utilise sa main droite pour détacher ses boutons, tient son manteau avec sa main gauche.

Causerie: s'asseoit sur ses mains quand il écoute les autres. Quand il parle et devient plus excité, fait des gestes avec sa main droite. De temps en temps, utilise ses deux mains pour représenter des formes, des grandeurs, des hauteurs.

Bricolage: tient son matériel avec sa main droite, découpe avec sa main gauche. A de la difficulté et change de mains. Colle les pièces ensembles alternativement avec les deux mains, etc. . .

De telles observations sont souvent très révélatrices et font prendre conscience de réalités souvent insoupçonnées. La description à thème peut prendre des formes plus ou moins complexes dépendant des capacités et des besoins de l'éducatrice, comme dans les deux exemples suivants:

EXEMPLE 1

- Pendant une activité faisant appel à la motricité fine: de quelle façon l'enfant utilise-t-il les différentes parties de son corps?

Date de l'observation: _____

Nom de l'enfant: _____ Activité: _____

le regard, les yeux de l'enfant: _____

_____

_____

ses mains, ses doigts: _____

_____

_____

l'endroit où il s'installe: _____

_____

le matériel dont il s'entoure: _____

_____

dont il se sert _____

le temps où il demeure concentré: _____

_____

_____

la précision de ses gestes: _____

_____

EXEMPLE 2

■ Noter vos observations par rapport aux thèmes et aux différentes activités.

Nom de l'enfant: _____

Date de l'observation: _____

THÈMES	CONTEXTE (ACTIVITÉS)				
	Arrivée	**Activités dirigées**	**Jeux libres**	**Collations**	**Etc.**
	COMPORTEMENT OBSERVÉ				
Attire l'amitié de tous	• dit bonjour à tout le monde	• écoute bien • explique aux autres, les aide	attire les autres enfants en donnant des idées originales de jeux	offre de partager sa collation	
Se rend utile		• s'offre à aller chercher le matériel		• ramasse les dégâts • lave les tables	
Fait des cadeaux	• il a apporté des avions de papiers à tous les amis			• une pomme pour la maîtresse	
S'exprime à son tour	• attend son tour pour saluer	• demande la parole ou attend qu'on la lui donne	• questionne et jase		
Exprime sa joie	• Grand sourire		• chantonne, fait des farces, rit beaucoup	trouve que tout est bon	
Etc.					

La description à thème exige de l'observateur un effort d'objectivité dans sa description des comportements de l'enfant. Ceux-ci doivent être notés le plus rapidement possible après l'observation afin d'éviter qu'ils ne se transforment déjà en interprétations.

e) La grille de vérification (liste à cocher)

La grille de vérification se présente comme une liste de comportements spécifiques susceptibles de se produire au cours d'une activité, et dont on veut vérifier la présence chez l'enfant. Il suffit d'indiquer par un crochet lequel ou lesquels de ces comportements elle observe pour chaque enfant au cours de l'activité en question.

L'éducatrice peut se bâtir plusieurs listes à cocher pour les différentes activités du groupe. Pour être vraiment utile, la liste à cocher doit être reprise à plusieurs moments différents afin de déterminer la nature et la fréquence des comportements de l'enfant, et de tenir compte des variations qui s'y produisent. De plus, la liste des comportements ne doit pas être trop rigide, de telle sorte que l'on puisse y inclure des comportements significatifs qui n'auraient pas été prévus au départ et que l'observation fait découvrir.

Voici un exemple de grille de vérification se rapportant à l'activité de peinture:

■ Instruction: Cochez après les phrases ci-dessous chaque fois que l'enfant manifeste le comportement indiqué.

COMPORTEMENTS	Félix	Clydie	Jérôme	Serge	Antoine	etc. . .
Dessine avant d'utiliser le pinceau						
Y va directement avec la peinture						
Se sert de ses doigts à l'occasion						
Utilise des couleurs sombres						
Utilise des couleurs claires						
Fait une peinture non figurative						
Sa peinture représente quelque chose						
Regarde la peinture du voisin et dessine la même chose						
Reprend le même thème de dessin sur une autre feuille						
Va à l'adulte pour lui montrer sa peinture						
La chiffonne et la jette						
etc. . .						

Date de l'observation: _____

f) Le guide d'observation

Très semblable à la grille de vérification ou liste à cocher, le guide d'observation présente également une liste de comportements précis définis en termes opérationnels et dont on doit observer la présence chez l'enfant. Toutefois, dans le guide d'observation les comportements décrits ne sont pas spécifiques à une activité. Il s'agit plutôt de types de comportements en rapport avec les aspects généraux du développement et qui se manifestent dans toutes sortes d'activités. Dans ce sens, le guide d'observation constitue un complément intéressant à la grille de vérification.

L'exemple suivant porte sur l'expression de soi, de ses besoins, de sa réalité personnelle: voir grille d'observation, p. 36.

Le guide d'observation peut être développé de telle sorte qu'il touche à tous les aspects généraux du développement. L'observateur n'a alors qu'à indiquer, par un crochet, chaque fois qu'il observe l'un ou l'autre des comportements décrits. Il peut ainsi en faire une étude de fréquence ultérieure.

L'utilisation d'un tel guide peut cependant causer certaines difficultés au moment de l'interprétation des données d'observation. En effet, celles-ci sont notées indépendamment du contexte où elles se produisent, amènent ainsi l'observateur à tirer des conclusions qui, parfois, ne tiennent pas compte de toute la réalité. La rédaction de notes marginales peut être utile pour diminuer cette difficulté.

GRILLE D'OBSERVATION

		ENFANTS					
	COMPORTEMENTS	**Marion**	**Sophie**	**Rémi**	**Josée**	**Constant**	**etc. . .**
Expression verbale	Raconte des choses qui se passent chez lui						
	Demande aux autres des détails sur leur famille						
	Demande de l'aide						
	Demande le matériel dont il a besoin						
	Explique ses sentiments et réactions émotives						
	Dit ce qu'il est capable de faire ou non						
	etc. . .						
Expression non-verbale	Dessine son portrait, sa famille, sa maison, etc.						
	Rit, sourit, boude, se fâche, pleure, etc.						
	Va chercher lui-même ce dont il a besoin						
	Est empressé à faire ce qui l'intéresse						
	etc.						

g) L'échelle d'évaluation

L'échelle d'évaluation est souvent très semblable au guide d'observation. Il s'agit encore de descriptions opérationnelles de comportements à observer. Toutefois, la justification d'en faire une catégorie à part vient du fait qu'en plus d'observer le comportement, l'éducateur doit également l'évaluer. La description du comportement est donc suivie d'un certain nombre de critères d'évaluation qui peuvent prendre des formes diverses. En voici quelques exemples:

a) *description unique*

■ Encerclez le chiffre correspondant à l'observation que vous avez faite.

Nom _____	**toujours**	**très souvent**	**À l'occasion**	**rarement**	**jamais**
Range le matériel					
Lance des objets					
Casse des jouets					
Subtilise quelque chose					

AUTRE EXEMPLE: extrait du *Guide général d'interprétation et d'instrumentation du Programme d'éducation préscolaire*, p. 233.

Même si cet instrument se présente comme une liste à cocher la description des comportements est sous forme évaluative.

LES COMPORTEMENTS DE L'ENFANT

LISTE À COCHER

1. Fait de son mieux dans tout ce qu'il entreprend ☐
2. N'entreprend que ce qu'il est certain de réussir. ☐
3. Est très combatif dans les tâches où il y a de la compétition. ☐
4. Donne souvent un caractère compétitif aux activités (se compare aux autres) ☐
5. Cherche à éviter les situations de compétition. ☐
6. Est effrayé par les activités proposées la plupart du temps. ☐
7. A besoin de support individuel pour entreprendre quoi que ce soit. ☐
8. Abandonne rapidement ce qu'il a entrepris. ☐
9. Pose beaucoup de questions. ☐
10. S'intéresse aux jeux nouveaux. ☐
11. Ouvre grands les yeux quand on propose une activité nouvelle. ☐
12. Se souvient de beaucoup de choses après une visite quelque part. ☐
13. Demande souvent s'il n'y a pas d'autres façons de faire les choses. ☐
14. Demande ce que vous pensez. ☐
15. Défait souvent les choses « *pour voir comment c'est fait en dedans* ». ☐
16. Pose des questions aux autres enfants. ☐
17. Réalise des productions originales avec la pâte à modeler. ☐
18. Invente des jeux. ☐
19. Essaie de réparer les jouets, les meubles. ☐
20. N'aime pas que les autres le regardent. ☐
21. A souvent peur de se tromper. ☐
22. S'inquiète beaucoup s'il a oublié ses souliers (ou sa collation) à la maison. ☐
23. N'aime pas qu'il y ait une suppléante. ☐

24. N'aime pas que ses parents parlent à l'éducatrice. ☐

25. N'accepte pas de sortir de la classe avec l'infirmière. ☐

26. Est plus craintif le premier jour de la semaine. ☐

27. Demande souvent qu'on s'occupe de lui. ☐

28. Change de comportement si une personne étrangère entre dans la classe. ☐

29. Marche les épaules voutées. ☐

30. A souvent le corps tendu. ☐

31. N'arrive pas à se détendre. ☐

32. Répond par des phrases courtes si quelqu'un lui parle. ☐

33. Détourne le regard quand on lui parle. ☐

34. A un ton de voix faible. ☐

35. Aime tout le monde. ☐

36. Est bon au jeu. ☐

37. N'a pas d'amis dans la classe. ☐

Etc. ☐

b) *double description*

■ Encerciez le chiffre qui est le plus près de ce que vous avez observé. Si l'enfant se comporte tout à fait selon la description de droite vous encerciez le 3 de droite. Si, par contre, son comportement correspond plus à celle de gauche, mais pas complètement, encerciez le 2 de gauche, etc.

Se bagarre	3	②	1	2	3	Évite tous les conflits
Donne des ordres	③	2	1	2	3	Suit les autres
Pleure souvent	3	2	1	②	3	Est surtout joyeux

c) *Description multiple*

Cet outil est également tiré du *Guide général d'interprétation et d'instrumentation du Programme d'éducation préscolaire*, p. 208.

DÉCOUVRIR SON CORPS, SES PERCEPTIONS, SES SENTIMENTS, SES PENSÉES

1: **nommer les parties du corps**

- l'enfant est capable de montrer toutes les parties de son corps. ☐
- l'enfant est capable de montrer quelques-unes des parties de son corps. ☐
- l'enfant est capable de nommer quelques-unes des parties de son corps. ☐
- l'enfant est incapable de nommer les parties qui composent son corps. ☐

2: **utiliser les parties du corps**

- l'enfant connaît les fonctions de toutes les parties de son corps et cherche à les utiliser toutes. ☐
- l'enfant connaît les fonctions de toutes les parties de son corps mais ne les utilise pas toutes. ☐
- l'enfant connaît les fonctions de quelques parties de son corps mais essaie d'en utiliser d'autres. ☐
- l'enfant ne peut nommer les fonctions des parties de son corps mais les utilise. ☐
- l'enfant ne peut pas nommer les fonctions des parties de son corps et ne cherche pas à les utiliser.

3: **détendre son corps**

- l'enfant est capable de détente totale dans toutes les situations. ☐
- l'enfant est capable de détente totale dans certaines situations. ☐
- l'enfant est capable d'un peu de détente dans toutes les situations. ☐
- l'enfant est capable d'un peu de détente dans certaines situations. ☐
- l'enfant est incapable de détente dans toutes les situations. ☐

4: **verbaliser ses perceptions, ses pensées**

- l'enfant est capable de participer à une discussion et s'exprime clairement. ☐
- l'enfant participe quelquefois à une discussion et s'exprime clairement. ☐
- l'enfant peut suivre une discussion, reste attentif, donne à l'occasion ses idées. ☐
- l'enfant peut participer à une discussion mais éprouve de la difficulté à exprimer ses idées, déborde parfois du sujet. ☐
- l'enfant ne participe jamais à une discussion, n'exprime jamais sa pensée. ☐

5: **Connaître ses sentiments, ses émotions**

- l'enfant exprime toujours ses sentiments, ses émotions de façon verbale et non-verbale. ☐
- l'enfant exprime souvent ses sentiments, ses émotions de façon verbale et non-verbale. ☐
- l'enfant exprime peu ses sentiments et émotions de façon verbale et non-verbale. ☐
- l'enfant exprime ses sentiments et ses émotions de façon non-verbale seulement. ☐
- l'enfant n'exprime aucunement ses émotions et ses sentiments. ☐

S'HABILITER À RÉPONDRE À SES PROPRES BESOINS

6: **Aller chercher l'outil adéquat**

- l'enfant montre une grande capacité à trouver l'outil dont il a besoin sans l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant montre une capacité de trouver quelquefois l'outil adéquat. Parfois, il hésite, demande à l'adulte à l'occasion. ☐
- l'enfant hésite ou semble incapable de trouver l'outil adéquat pour ses besoins, mais tente des essais sans l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant éprouve une incapacité à trouver ses outils. Se réfère à l'adulte continuellement. ☐
- l'enfant n'a aucune conscience des outils à sa disposition. Il attend tout de l'adulte. ☐

7: **Choisir conséquemment**

- l'enfant choisit spontanément ses jeux et ses activités et verbalise ses préférences. ☐
- l'enfant hésite à choisir de façon spontanée mais verbalise ses préférences. ☐
- l'enfant hésite à choisir de façon spontanée et verbalise quelquefois ses préférences. ☐
- l'enfant choisit de façon impulsive, par imitation souvent et ne verbalise jamais ses préférences. ☐
- l'enfant est incapable de choisir, ne verbalise pas ses préférences, cherche toujours quelqu'un à imiter. ☐

8: **Assumer ses choix**

- l'enfant est capable de s'opposer et de « *plaider sa cause* » si la réponse à son besoin est négative. ☐
- l'enfant s'oppose parfois mais ne cherche pas à plaider toujours. ☐
- l'enfant exprime ses oppositions mais ne défend jamais sa cause. ☐
- l'enfant n'exprime pas ses oppositions. Il abdique, suit la majorité. ☐

9: **s'auto-évaluer**

- l'enfant est capable de s'auto-évaluer sans l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant est capable de s'auto-évaluer mais il a parfois besoin de l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant est capable de s'auto-évaluer mais il a toujours besoin de l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant a de la difficulté à s'auto-évaluer mais il ne demande pas l'aide de l'adulte. ☐
- l'enfant est incapable de s'auto-évaluer, ne sait jamais quoi dire. ☐

S'ÉVEILLER À DES RÉALITÉS SOCIALES ET CULTURELLES

10: **Comprendre les différences**

- l'enfant est capable de comprendre les différences entre lui et les autres. Il s'y intéresse beaucoup. Il en parle. Il en tient compte dans ses activités. ☐
- l'enfant comprend les différences, mais s'y intéresse plus ou moins. Il en tient compte quand elles se présentent concrètement. ☐
- l'enfant comprend les différences mais ne montre aucune curiosité à en connaître davantage. ☐
- l'enfant montre une certaine difficulté à comprendre les différences. Il se moque parfois, porte des jugements négatifs. ☐
- l'enfant ne saisit ni ne comprend les différences en aucun cas. ☐

11: **objectiver les différences**

- l'enfant est capable d'objectiver les différences entre lui et les autres, il en parle et sait garder une image positive de lui-même. ☐
- l'enfant est capable d'objectiver les différences entre lui et les autres mais a de la difficulté à garder une image positive de lui-même (se compare, se dévalorise). ☐
- l'enfant objective peu les différences mais il sait garder une image positive de lui-même. ☐

- l'enfant objective peu les différences et a de la difficulté à garder une image positive de lui-même. ☐
- l'enfant n'objective pas les différences et se laisse atteindre dans son identité (compétition). ☐

12: **se reconnaître soi-même**

- l'enfant reconnaît son action, son style propre, ses productions et il en est satisfait. ☐
- l'enfant reconnaît son action, son style, ses productions, il en est parfois satisfait. ☐
- l'enfant a de la difficulté à reconnaître son action, son style, ses productions, mais il en est satisfait. ☐
- l'enfant refuse de reconnaître son action, son style, ses productions, et est souvent insatisfait. ☐
- l'enfant est incapable de reconnaître quoi que ce soit de lui. ☐

S'HABILITER À ENTRER EN RELATION

13: **être à l'aise dans le groupe**

- l'enfant se sent à l'aise à l'intérieur d'un petit groupe comme d'un groupe; il s'implique et prend des responsabilités. ☐
- l'enfant se sent à l'aise à l'intérieur d'un petit groupe mais moins dans le grand groupe. ☐
- l'enfant se sent à l'aise uniquement dans un petit groupe, s'isole ou cherche à fuir le grand groupe. ☐
- l'enfant se sent peu à l'aise dans un petit groupe et fuit le grand groupe. ☐
- l'enfant s'isole continuellement, ne participe ni à de petits groupes, ni au grand groupe. ☐

14: **faire sa place**

- l'enfant organise des activités, des jeux pour ses compagnons et les guide (leadership). ☐
- l'enfant suggère, organise mais a de la difficulté à guider ses pairs, par contre, il essaie. ☐
- l'enfant propose des jeux ou des activités mais laisse à l'autre l'initiative de les organiser. ☐
- l'enfant suggère rarement mais il participe à l'organisation. ☐
- l'enfant n'organise aucun jeu, ne suggère rien. Il ne fait que suivre. ☐

15: **assumer ses actions**

- l'enfant est responsable de ses actions, il sait reconnaître ses torts sans pour cela se dévaloriser. ☐
- l'enfant reconnaît ses torts, mais n'assume pas toujours la responsabilité de ses actions. Il ne se dévalorise pas. ☐
- l'enfant reconnaît ses torts, n'assume pas la responsabilité de ses actions et se dévalorise. ☐
- l'enfant est incapable d'assumer ses actions et de reconnaître ses torts parfois mais ne se dévalorise pas. ☐
- l'enfant n'assume aucunement ses actions, ne reconnaît jamais ses torts et se dévalorise (se sent coupable, exprime de l'agressivité). ☐

16: **négocier, faire des compromis**

- l'enfant est capable de négocier tout en considérant le besoin des autres et le sien propre. ☐
- l'enfant tend vers la négociation, essaie de comprendre le besoin de l'autre. ☐
- l'enfant négocie dans le but de convaincre l'autre sans se soucier des besoins de l'autre. ☐
- l'enfant négocie rarement, ne cherche aucunement à comprendre les besoins de l'autre. ☐
- l'enfant abdique toujours, ne fait que rester passif, ne négocie jamais. ☐

17: **respecter les règles**

- l'enfant comprend le pourquoi des règles du groupe, les respecte, s'exerce à en formuler lui-même. ☐
- l'enfant comprend les règles, les respecte, mais n'en formule pas lui-même. ☐
- l'enfant comprend les règles du groupe mais ne les respecte pas toujours. ☐
- l'enfant comprend peu les règles mais s'y soumet. ☐
- l'enfant ne comprend pas les règles du groupe et ne les respecte pas. ☐

18: **être à l'aise avec l'adulte**

- l'enfant a une relation satisfaisante avec l'adulte et marque une grande autonomie face à celui-ci. ☐
- l'enfant a une relation satisfaisante avec l'adulte et tend vers une autonomie par rapport à celui-ci. ☐

- l'enfant a une relation satisfaisante avec l'adulte mais cherche souvent son approbation. ☐
- l'enfant a une relation de dépendance avec l'adulte. Il cherche continuellement son approbation, attire son attention. ☐
- l'enfant rejette l'adulte, réagit agressivement dans sa relation avec lui. ☐

S'APPROPRIER DES INFORMATIONS SIGNIFICATIVES

19. **poser des questions**

- l'enfant manifeste beaucoup d'intérêt pour ce qui l'entoure et démontre une grande curiosité, pose des questions. ☐
- l'enfant manifeste de l'intérêt pour ce qui l'entoure, il pose quelquefois des questions. ☐
- l'enfant manifeste un certain intérêt mais pose rarement des questions. ☐
- l'enfant manifeste très peu d'intérêt et ne cherche pas à connaître. ☐
- l'enfant manifeste un manque d'intérêt total, ne pose jamais de question. ☐

20. **faire des relations**

- l'enfant établit des relations avec les choses ou les faits qu'il observe et les intègre (son action s'en ressent). ☐
- l'enfant fait des relations et les intègre à l'occasion. ☐
- l'enfant a de la difficulté à faire des relations et à les intégrer, mais essaie. ☐
- l'enfant a de la difficulté à faire des relations et ne les intègre pas. ☐
- l'enfant ne fait aucune relation entre les faits et les choses. ☐

21. **exprimer les informations reçues**

- l'enfant exprime clairement les informations significatives de façon verbale et non-verbale. ☐
- l'enfant exprime clairement mais verbalement seulement, les informations significatives. ☐
- l'enfant exprime les informations significatives mais de façon non-verbale seulement. ☐
- l'enfant a de la difficulté à exprimer verbalement et non-verbalement les informations significatives. ☐
- l'enfant n'exprime jamais les informations significatives. ☐

S'HABILITER À AGIR SUR CE QUI L'ENTOURE

22. **s'intéresser activement**

- l'enfant manifeste de l'intérêt pour tout genre d'activités et cherche à en inventer. ☐
- l'enfant s'intéresse à certains genres d'activités seulement; il peut en inventer. ☐
- l'enfant s'intéresse à certains genres d'activités mais ne cherche pas à en inventer. ☐
- l'enfant ne s'intéresse qu'à un genre d'activité mais cherche à inventer à l'intérieur de cette activité. ☐
- l'enfant ne manifeste aucun intérêt, s'ennuie toujours, ne sait jamais quoi faire. ☐

23. **risquer**

- l'enfant fait des essais et des erreurs avec beaucoup de confiance en lui. Recommence même s'il se trompe. ☐
- l'enfant fait des essais et des erreurs avec une certaine confiance en lui. Hésite parfois à recommencer. ☐
- l'enfant fait peu d'essais, mais il le fait avec confiance. ☐
- l'enfant fait peu d'essais et montre une grande hésitation à recommencer. ☐
- l'enfant ne fait jamais d'essai. Il s'avoue battu d'avance. ☐

24. **s'organiser**

- l'enfant organise son emploi du temps de façon autonome (ordre séquentiel bien acquis). ☐
- l'enfant arrive à s'organiser parfois (tend vers l'acquisition de l'ordre séquentiel). ☐
- l'enfant s'organise, mais a souvent recours à l'adulte. ☐
- l'enfant s'organise peu. Il a toujours besoin de l'adulte. ☐
- l'enfant ne s'organise jamais. ☐

25. **créer**

- l'enfant a beaucoup d'idées créatrices pour ses productions manuelles, ses jeux, ses activités (addition d'éléments, projets, etc.). ☐
- l'enfant crée dans ses jeux, ses activités, ses productions, mais à l'occasion seulement. ☐
- l'enfant crée dans ses productions (matérielles) manuelles, mais peu dans ses jeux ou activités. ☐

- l'enfant crée dans ses jeux ou activités, mais peu dans ses productions manuelles. ☐
- l'enfant ne cherche pas à créer. Il se contente d'aller au plus simple dans ses productions manuelles, dans ses jeux et activités. ☐

d) *Quelques autres exemples*

■ Notez jusqu'à quel point les affirmations sont vraies pour chaque enfant.

	RÉACTIONS				
SENSATIONS	**Aucune**	**Réagit très peu**	**Réagit mais n'exprime rien**	**Réagit et exprime ses perceptions**	**etc. . .**
le froid					
la chaleur					
le doux					
le rude					
la douleur					
le confort					

■ Distribuez aux enfants des photos d'enfants étrangers ou des photos d'enfants handicapés et notez leurs réactions à partir des phrases suivantes :

	Oui	**Plus ou moins**	**Non**
Il dit que l'enfant est différent			
Il remarque la couleur de la peau			
Il note la forme des yeux			
Il parle du handicap			
Il apprécie la taille			
Il donne ces raisons			

■ Par rapport à une activité donnée et présentée à l'enfant, voyez s'il sait comment il va la réaliser; de quelles parties de son corps il aura besoin.

Inscrivez C si vous croyez que l'analyse est complète, A si vous croyez qu'elle aurait à être complétée et P s'il ne sait pas de quoi il devrait se servir pour la réaliser.

	NOMS				
DE QUELLES PARTIES DE VOTRE CORPS AVEZ-VOUS BESOIN	**Julie**	**André**	**Stéphane**	**etc. . .**	
pour courir					
pour manger					
pour faire une pirouette					
pour regarder la télévision					
pour penser					
etc.					

Comme on peut le voir à partir des exemples précédents, les échelles d'évaluation sont extrêmement diversifiées. Elles peuvent être très générales ou très spécifiques et limitées à une seule activité ou un seul aspect du développement. Il s'agit de la forme d'instrument d'observation la plus utilisée actuellement au niveau préscolaire.

Malgré les avantages évidents que possèdent les échelles d'évaluation elles n'en posent pas moins le problème de la subjectivité. En effet, l'observatrice ne note pas le comportement réel de l'enfant mais l'évaluation qu'elle en fait à un moment donné. On sait que cette évaluation peut varier d'une personne à l'autre et aussi chez une même personne d'une journée à l'autre, dépendant des circonstances ou de ses valeurs. Aussi, l'interprétation des données provenant d'échelles d'évaluation doit-elle être faite avec une extrême prudence. Leur utilisation en vue de répondre à des exigences administratives devrait être limitée le plus possible, et viser plutôt à augmenter la connaissance que l'éducatrice a des enfants tout autant que sur ses propres perceptions de leurs comportements.

2.2.2 Instruments d'observation indirecte

Une seconde catégorie d'instruments d'observation est dite indirecte parce que l'information est obtenue par un intermédiaire ou encore en plaçant l'enfant dans une situation qui sort de l'ordinaire dans le but de provoquer certains comportements. Parmi ces instruments, il convient de mentionner le test, le questionnaire aux parents et l'entrevue de prise d'information auprès des parents.

a) *Le test*

Les tests sont sans doute les plus systématiques des techniques d'observation. Ils placent l'enfant dans une situation standardisée dans le but de provoquer chez lui certains comportements qui sont, par la suite, analysés à partir de barèmes de correction strictement contrôlés. Pour l'éducatrice du préscolaire les tests ne présentent toutefois que fort peu d'intérêt. Ils sont généralement réservés aux spécialistes ou encore administrés à des fins administratives.

Ceci ne veut toutefois pas dire que les tests ne sont aucunement valables. Dans certains cas particuliers où l'éducatrice dépiste certains problèmes majeurs, les tests peuvent être d'une grande utilité pour établir un diagnostic plus précis des difficultés éprouvées par l'enfant et ainsi aider à mettre en place une forme d'intervention préventive plus efficace. L'éducatrice devra alors travailler en collaboration avec les spécialistes et, dans cette optique, elle peut consulter avec profit les documents préparés par le ministère de l'Éducation et portant sur le *Bilan fonctionnel* (no. 15-7516).

b) ***Les questionnaires aux parents***

L'éducatrice est en contact avec l'enfant pour un temps relativement limité si on le compare à celui que ce dernier passe dans sa famille avec ses parents. Aussi, la connaissance que les parents possèdent de leur enfant constitue une source majeure d'information que l'éducatrice peut chercher à exploiter, si elle le désire. Les parents, ou ceux qui en tiennent lieu, ne doivent pas être perçus seulement comme ceux à qui l'on donne de l'information sur le comportement de l'enfant en classe, mais plutôt comme les premiers éducateurs de l'enfant capables de fournir des informations pertinentes qui seront utiles en classe.

Une technique largement utilisée dans certains milieux consiste dans l'envoi de questionnaires aux parents. Ceux-ci sont en général construits localement en suivant plus ou moins le canevas présenté dans le « *Guide pédagogique préscolaire : La participation des parents* » (16-1085).

Toutefois, l'éducateur doit garder un esprit critique face à ces questionnaires et s'assurer que les questions qui y sont incluses sont pertinentes et utiles. De plus, certains parents peuvent juger inapproprié de répondre à de tels questionnaires, refuser d'y répondre, ou tout simplement se sentir incapables d'y répondre pour une raison ou pour une autre. Les questions suivantes peuvent aider l'éducatrice dans sa critique des questionnaires :

1) Ai-je vraiment besoin de l'information que j'obtiendrai par ce questionnaire? Me sera-t-elle utile en classe pour mieux connaître l'enfant et mieux intervenir? (Si non, éliminer les questions non pertinentes).

2) Les questions posées peuvent-elles être interprétées comme une intrusion dans l'intimité familiale? (Si oui, éliminer les questions inopportunes).

3) Les questions posées peuvent-elles être comprises de la même façon par tous les parents? (Si non, éliminer ces questions ou les formuler autrement).

4) Combien de temps sera-t-il nécessaire pour répondre au questionnaire? (Éviter les questionnaires trop longs; dans la mesure du possible énumérer les réponses possibles de telle sorte que les parents n'ont qu'à indiquer par un crochet la réponse qui leur convient; éviter les questions à développement dont les réponses sont difficiles à interpréter).

Lorsqu'elle reçoit les questionnaires remplis par les parents, l'éducatrice peut parfaire son analyse par une compilation des réponses question par question. Une telle compilation fera rapidement ressortir :

1) Les questions inutiles, c'est-à-dire celles auxquelles tous les parents donnent une même réponse.

2) Les questions ambigües, où les réponses indiquent que les questions ont été comprises de façon différente par les parents.

3) Les questions inopportunes, où une majorité de parents s'abstiennent de répondre pour une raison ou pour une autre.

Ces questions pourront être éliminées ou modifiées dans une utilisation subséquente du questionnaire.

TITRE: Questionnaire d'information pour mieux connaître l'enfant.

BUTS

- Recueillir des informations pour mieux connaître l'enfant en début d'année scolaire.

DESCRIPTION

Ce questionnaire, très court, devrait permettre aux parents d'informer l'éducateur afin de lui permettre d'ajuster ses interventions éducatives auprès de leur enfant. Le canevas de ce questionnaire pourrait être le suivant:

1 — Informations usuelles:
- nom
- date de naissance
- lieu de naissance
- langue parlée
- occupation des parents
- niveau de scolarité

2 — Cas d'urgence:
- personne à rejoindre
- médecin de famille, s'il y a lieu
- numéros de téléphone des parents (maison et travail)

3 — Milieu de vie:
- habitudes de garde des enfants
- groupe d'amis de l'enfant
- ses intérêts particuliers

4 — Développement physique: - état de santé et particularités (allergie, . . .), s'il y a lieu

5 — Développement affectif: - particularités (peurs, expériences négatives. . .) s'il y a lieu

6 — Toute autre information pertinente.

c) ***L'entrevue de prise d'information auprès des parents***

À l'occasion de ses rencontres formelles ou informelles avec les parents l'éducatrice a la possibilité d'obtenir des informations fort utiles sur l'enfant. Il peut s'agir d'informations générales, (tels les rapports qu'entretient l'enfant avec ses frères et soeurs, ses parents, ses petits amis, son comportement à la maison, ses intérêts, ses jeux, les particularités de son développement physique ou affectif, ou encore les méthodes éducatives des parents, leurs attentes face à l'école et à l'enfant, leurs exigences, etc.). Il peut s'agir de questions plus spécifiques, comme par exemple, dans le cas ou un enfant présente certains problèmes et que l'éducatrice désire connaître la perception qu'en ont les parents, si certaines interventions ont déjà été entreprises à la maison, si elle peut obtenir leur collaboration pour certaines formes d'interventions futures, etc. L'entrevue peut s'avérer un complément important aux questionnaires. Elle permet d'explorer davantage ou de préciser certains sujets qui ne peuvent être abordés dans le questionnaire.

Une telle recherche d'information doit se faire dans un climat de confiance, d'acceptation et de respect mutuels parents-éducateurs. L'éducatrice doit développer une capacité d'écoute attentive et empathique afin de saisir, au passage, l'occasion propice à l'exploration d'un sujet spécifique tout autant que de savoir quand s'arrêter. Une attitude de support et de compréhension est également nécessaire.

Enfin, ces entrevues de recherche d'information doivent s'inscrire dans le contexte plus large de la participation des parents au préscolaire, d'échange d'information réciproque, et de collaboration véritable. La lecture du *Guide pédagogique* portant sur la participation des parents est de nature à favoriser la poursuite de ces réflexions.

Ce second chapitre offre quelques pistes pouvant aider les éducatrices du préscolaire à mieux planifier leur observation et à s'instrumenter d'une manière adéquate. Il revient cependant à chacune de puiser dans ce qui précède les éléments qui lui conviennent, de les adapter et de les développer en fonction de ses propres besoins et de ses préoccupations. Parvenir à une observation rationnelle, objective, systématique et instrumentée ne peut se faire qu'à la suite d'une longue réflexion personnelle. Elle résulte d'une démarche progressive où les expériences de succès et d'échecs constituent des stimulants pour une amélioration professionnelle constante. En considérant les enjeux énormes de l'observation dans le processus d'évaluation et d'intervention éducative au préscolaire chacun se doit de s'engager dans cette démarche avec toute la détermination qui s'impose, même s'il peut s'agir d'un travail ardu et peut-être souvent pénible.

Chapitre 3

Utilisation des données d'observation pour l'évaluation et l'intervention au préscolaire

S'habiliter à observer systématiquement et objectivement les enfants ne peut être possible que si l'on s'interroge sur l'utilité d'une telle observation.

Dans ce sens, le *Programme d'éducation préscolaire* place l'observation parmi les moyens privilégiés pour parvenir à une intervention éducative appropriée, conséquente, significative, respectueuse, et chaleureuse. (p. 29). De plus, le *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique* inscrit l'observation comme la première étape du processus évaluatif, celle qui consiste à recueillir, sélectionner les faits et les comportements significatifs de l'enfant.

Sans reprendre ici les argumentations présentées dans le programme et le guide général et qui rendent l'observation indispensable pour une évaluation et une intervention adéquates auprès de l'enfant, il convient toutefois de prolonger la réflexion sur la façon d'utiliser les données d'observation à cette fin.

Ce chapitre veut, d'une part, apporter quelques indications sur la manière concrète de procéder à l'analyse des observations par le biais d'une synthèse individuelle et périodique pour chaque enfant. D'autre part, quelques points de référence sont donnés pour faciliter l'utilisation d'une telle synthèse dans l'optique d'une évaluation formative et d'une intervention plus individualisée. Enfin, l'évaluation sommative est présentée comme un moment privilégié pour réfléchir sur le travail d'observation complété et sur celui qui reste à faire.

3.1 Analyse des observations et synthèse individuelle.

L'information recueillie par l'éducatrice à partir de ses propres observations par l'enfant, lui-même, par les parents ou par les autres professionnels, se doit d'être analysée périodiquement dans le but de mieux comprendre la dynamique propre à chaque enfant, de poser des hypothèses explicatives de son comportement et de faire ressortir les points forts tout autant que les faiblesses.

Une telle analyse est nécessaire pour permettre à l'éducatrice de prendre les décisions qui s'imposent pour favoriser l'évolution positive de l'enfant. Cependant, sur le plan pratique, elle pose quelques difficultés.

En effet, l'éducatrice est susceptible de consigner, au jour le jour, une quantité impressionnante d'informations pour chaque enfant, et ce, d'une multitude de façons. Certaines observations seront notées dans le journal de bord, d'autres sous forme de rapports anecdotiques, d'autres encore à l'aide de grilles de vérification, de guides d'observation, d'échelle d'évaluation, de questionnaires aux parents, de résumés d'entrevues, ou même de faits, simplement enregistrées dans la mémoire de l'éducatrice. Cette multitude d'informations ou de données d'observation prend un aspect quelque peu disparate et oblige l'éducatrice à tenter d'en faire une synthèse périodique.

Un modèle de feuille-synthèse est proposé ci-après. L'éducatrice pourra s'en inspirer, si elle le désire, pour élaborer un instrument de synthèse à sa convenance.

Avant de remplir cette feuille-synthèse individuelle l'éducatrice doit avoir en main :

1) Les grilles de planification de son observation.
2) Tous les instruments qu'elle a utilisés pour consigner ou noter ses observations.
3) Toutes autres notes pertinentes accumulées sur l'enfant.

Après avoir indiqué le nom de l'enfant et les dates de la période couverte par cette synthèse elle remplit la grille de la manière suivante :

1ère étape : Aspects du développement observés

L'éducatrice inscrit dans la colonne « *aspects du développement observés* » les dimensions ou objectifs intermédiaires sur lesquels ont porté plus spécifiquement ses observations au cours de la période en question, en fonction des trois sphères d'intervention au préscolaire. Elle utilise, à cet effet, les grilles de planification qu'elle a accumulées. Elle se limite aux seuls aspects qu'elle a observés chez l'enfant et qui lui servent maintenant pour la synthèse.

Étape 2 : Résumé des observations

Dans la colonne « *Comportements significatifs observés* », l'éducatrice note en résumé les observations qu'elle a accumulées au cours de la période d'observation pour chacun des aspects du développement sur lesquels elle s'est concentrée. Il ne s'agit pas de tout écrire à nouveau ce qui a déjà été noté ailleurs, mais uniquement de faire ressortir les comportements les plus significatifs, c'est-à-dire ceux qui ont été observés à plusieurs reprises, ou qui, par leur forme ou leur intensité ont produit une impression durable dans l'esprit de l'éducatrice. Cependant, à cette étape, celle-ci doit s'assurer qu'il s'agit bien de descriptions concrètes et objectives de comportements, et non d'interprétations.

Étape 3 : Évaluation

Dans la colonne « *Évaluation* », l'éducatrice indique de quelle manière elle a perçu ce ou ces comportements au moment où il (s) s'est (se sont) produit (s). Cette étape implique, pour l'éducatrice, qu'elle se resitue elle-même dans le contexte où s'est produit le comportement, et qu'elle s'efforce de se rappeler de sa propre réaction face à ce qu'elle a

SYNTHÈSE INDIVIDUELLE PÉRIODIQUE

Nom de l'enfant _____ Groupe _____

Synthèse des observations pour la période du _____ au _____

OBJECTIFSZ GÉNÉRAUX	ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT OBSERVÉS	COMPORTEMENTS SIGNIFICATIFS OBSERVÉS	ÉVALUATION	CONSÉQUENCES SUR L'INTERVENTION	EFFETS SUR L'ENFANT
Connaissance de soi					
Relations avec les autres					
Interaction avec l'environnement					

Analyse globale et interprétation

observé. Elle pourra ainsi déterminer si elle a évalué ce comportement :

1) d'une manière positive, c'est-à-dire si elle a considéré ce comportement comme une manifestation concrète de l'effort de développement de l'enfant;

2) d'une manière négative, comme la manifestation d'une difficulté chez l'enfant;

3) d'une manière perplexe, où elle n'a pu décider s'il s'agissait d'un comportement positif ou négatif, où elle a besoin de plus amples informations avant de porter un jugement ou une évaluation.

Elle peut donc se limiter à inscrire un (+), un (−) ou un (?) dépendant de la manière dont elle a perçu, sur le moment, chacun des comportements décrits.

Si l'éducatrice ne peut se souvenir de l'évaluation qu'elle en a faite, elle s'abstient d'écrire quoique ce soit dans cette colonne.

Il peut paraître inapproprié d'introduire un élément d'évaluation au moment même de la synthèse des observations sur l'enfant. Toutefois, l'éducatrice doit se rendre compte que tout en observant l'enfant, elle doit s'observer elle-même. L'évaluation spontanée qu'elle fait du comportement de l'enfant est susceptible d'avoir une influence énorme sur ses observations futures tout autant que sur ses évaluations et interventions ultérieures. La synthèse devient un moment privilégié pour prendre conscience de la valeur qu'elle accorde aux comportements de l'enfant dans la vie de tous les jours. De plus, à la lumière de l'ensemble des observations faites sur l'enfant, elle peut être amenée à modifier ou à réajuster les évaluations spontanées des comportements isolés, et ainsi rendre plus objectives ses observations subséquentes.

Étape 4 : Conséquences sur l'intervention

Dans les cas où l'observation du comportement a été suivie d'une intervention plus ou moins immédiate, de nature directe ou indirecte, l'éducatrice décrit celle-ci dans la colonne « *Conséquences sur l'intervention* ». Le terme « *conséquence* » est ici utilisé pour indiquer que la forme d'intervention mise en place dépend directement du comportement observé et de l'évaluation spontanée qui en a été faite.

Ainsi, si un comportement a été évalué positivement, l'intervention qui s'inscrit ira dans le sens de stimuler davantage l'enfant (par des questions, en proposant d'autres activités, en lui donnant plus d'informations, etc.) ou encore de le soutenir (l'écouter, l'encourager, lui offrir de l'aide, etc. . .). S'il a été jugé négatif, l'intervention sera de l'ignorer ou de confronter l'enfant aux résultats de son action d'une manière ou d'une autre. Si l'éducatrice demeure perplexe, elle peut décider de continuer son observation pour un certain temps, ou encore essayer d'explorer les raisons du comportement avec l'enfant, etc. Le fait de résumer ici les interventions concrètes qu'elle a faites l'aident dans sa prise de conscience de ses évaluations spontanées. (cf. *Guide général*, Chapitre premier, L'intervention directe p. 5).

Étape 5 : Effets sur l'enfant

Lorsque l'éducatrice a fait une intervention auprès de l'enfant, elle décrit dans la dernière colonne les comportements de l'enfant au cours de cette intervention. Elle ne doit pas chercher à évaluer ces comportements, mais uniquement à les décrire d'une manière succinte.

Lorsque ces cinq étapes sont terminées, l'éducatrice a en main toutes les informations qui lui sont utiles pour l'analyse globale et l'interprétation de ses observations. Elle indique, au bas de la page, de quelle manière elle comprend maintenant la dynamique du développement de l'enfant.

Pour clarifier et illustrer la manière d'utiliser la feuille-synthèse, un exemple est présenté ci-après.

SYNTHÈSE INDIVIDUELLE PÉRIODIQUE (EXEMPLE)

Nom de l'enfant Marion G. Groupe A.M.

Synthèse des observations pour la période du 3 octobre au 17 octobre

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT OBSERVÉS	COMPORTEMENTS SIGNIFICATIFS OBSERVÉS	ÉVALUATION	CONSÉQUENCES SUR L'INTERVENTION	EFFETS SUR L'ENFANT
Connaissance de soi	Conscience des sensations et émotions	(1) dit souvent : ça goûte bon, c'est doux, il fait chaud, froid	+	(1) questions sur le pourquoi?	(1) parce que c'est sale – n'a pas mis son gilet, etc.
		(2) se plaint du mal de ventre régulièrement	?	(2) toilette?	(2) pleure
		(3) raconte qu'elle s'est fâchée contre son petit frère	+	(3) Pourquoi?	(3) explique ses raisons
	Accepte ses sensations et émotions	(4) Elle dit de la laisser tranquille parce qu'elle va se fâcher	?	(4) je m'éloigne	(4) fait des gros yeux reprend son jeu
		(5) arrête souvent pour se reposer	?	(5) tu es fatigué?	(5) me regarde puis reprend son jeu
Relations avec les enfants	Observe les indices émotifs des autres	(6) demande pourquoi Michel pleure	+	(6 et 7) je lui explique	(6 et 7) répète ce que je dis, puis va demander aux enfants
		(7) pourquoi Sylvain est fâché	+		
	Capacité de voir les effets de ses actes sur les autres	(8) brise le jeu de Nathalie et continue comme si de rien n'était		(8) je lui explique que Nathalie pleure parce qu'elle a brisé son jeu	(8) se met à pleurer. Va s'excuser auprès de Nathalie
Interaction avec l'environnement					

Analyse globale et interprétation :

Marion a conscience de ses sensations, en parle et peut les expliquer. Sur le plan des émotions, mes observations sont limitées, mais son comportement indique la capacité d'en prendre conscience, au moins de quelques-unes. Le mal de ventre m'inquiète

« Au niveau de l'acceptation de ses sensations et émotions, elle est capable de m'exprimer ouvertement son déplaisir de me voir près d'elle. Je ne savais pas trop comment interpréter ça, mais je crois maintenant que c'est un signe positif chez elle.

Les repos fréquents me laissent perplexe, y-a-t-il un lien avec les maux de ventre fréquents?

Dans ses relations avec les autres, Marion manifeste un intérêt pour les réactions émotives des autres et cherche à les comprendre, c'est donc qu'elle peut les observer. Elle a un peu de difficulté à voir les effets de ses actes sur les autres, mais l'intervention que j'ai faite l'a amenée à poser un geste d'elle-même, sans que je lui dise explicitement. C'est encourageant pour l'avenir. »

L'utilisation de la feuille-synthèse, telle que présentée dans les pages qui précèdent peut sembler longue et fastidieuse. Cependant, elle doit être perçue comme un moyen d'aider l'éducatrice à développer et perfectionner ses habiletés de synthèse et ses observations. Graduellement, le temps mis à remplir cette grille devrait tendre vers un minimum, au fur et à mesure que l'éducatrice devient plus habituée à repérer les informations significatives, à établir les liens entre elles et à tirer des conclusions appropriées en fonction de ses objectifs éducatifs. De plus, comme ces synthèses périodiques ne sont proposées que pour l'utilisation personnelle et exclusive de l'éducatrice, celle-ci peut rapidement se donner un code de notation ou d'abréviation qui lui permettra d'accomplir ce travail encore plus rapidement tout en préservant la totalité des informations pertinentes.

3.2 Observation et évaluation formative

Selon Bloom, Hastings et Madaus (1971) l'évaluation formative est celle qui se fait tout au long du processus d'apprentissage. Elle sert à informer l'enfant et l'éducatrice sur l'état du développement de celui-là, à déterminer ses points forts et ses faiblesses, à mieux circonscrire ses progrès, à orienter l'intervention éducative future. Il s'agit d'une évaluation de l'enfant par rapport à lui-même, en fonction des objectifs éducatifs poursuivis par l'éducatrice.

Contrairement au niveau primaire où l'évaluation formative peut se faire par voie d'examens portant sur des contenus bien définis et bien spécifiques d'apprentissage, l'éducatrice au préscolaire utilise ses observations journalières, et surtout, si elle en a pris l'habitude, les synthèses périodiques qu'elle en fait.

L'évaluation formative est un moment où l'éducatrice se questionne sur la signification des comportements observés et où elle pose certaines hypothèses qui vont guider et rendre plus consistantes ses interventions futures. Ce travail peut être facilité par la construction au préalable d'une table de spécifications où l'éducatrice s'efforce de préciser les critères sur lesquels portera son évaluation. Une même table de spécifications peut servir à l'évaluation formative de tous les enfants, dans la mesure où l'éducatrice se donne des critères généraux et consistants avec les objectifs qu'elle poursuit.

Un exemple de table de spécifications est présenté ci-après pour le premier objectif intermédiaire du programme soit: « *distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent.* »

TABLE DE SPÉCIFICATIONS

Objectif : distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent

TYPES DE COMPORTEMENTS À OBSERVER	SPÉCIFICATIONS OU CRITÈRES D'ÉVALUATION (DÉFINITIONS)
Reconnaît les différences entre lui-même et les autres	1) a – Exprime verbalement les différences qu'il découvre entre lui et les autres, spontanément ou quand on lui demande. b – Les montre du doigt spontanément ou quand on lui demande. 2) a – Fait des essais pour découvrir les différences même s'il fait souvent des erreurs (verbal et non-verbal). b – Non-évaluable. L'enfant ne semble pas intéressé par le sujet, ne répond pas. Aucun comportement verbal ou non-verbal qui puisse donner une indication sur son développement concernant cet objectif.
Reconnaît les ressemblances	1) a – Expression verbale spontanée ou sur demande. b – Expression non-verbale spontanée ou sur demande. 2) a – Essais et erreurs verbaux et non-verbaux. b – Non-évaluable.
etc. . .	

Dans cet exemple, l'éducatrice a pris la décision de faire porter son évaluation formative sur deux dimensions de la capacité de distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent, c'est-à-dire 1) la capacité de l'enfant d'exprimer ses découvertes et connaissances de façon verbale ou non-verbale, 2) la volonté de l'enfant d'expérimenter sur cet aspect par essai et erreur, ou l'absence d'intérêt de l'enfant pour cet aspect. Ainsi, suite à la synthèse de ses observations sur l'enfant, elle cherchera à évaluer de quelle façon il s'exprime et sa volonté d'expérimenter les interventions futures dépendra de cette évaluation.

Une autre aurait pu choisir des critères différents :

exemple :
- reconnaît les différences et ressemblances dans les caractéristiques physiques (grandeur, grosseur, couleur des cheveux, des yeux, des vêtements).
- reconnaît les différences et ressemblances dans les habiletés ou capacités physiques (vitesse, force, résistance physique, précision des mouvements, etc. . .)
- reconnaît des caractéristiques de ses amis, des gens qu'il aime, de ceux qu'il n'aime pas, se compare à ceux qu'il aime.
- reconnaît les différences entre lui et les objectifs inanimés.

etc. . .

Ces critères montrent une insistance particulière sur le contenu même des prises de conscience de l'enfant plutôt que sur les modes d'expression de celles-ci. Ils manifestent une conception différente de l'objectif intermédiaire et de l'action éducative. Comme chaque éducatrice possède sa propre conception de l'enfant et de l'éducation, il revient à chacune d'elles d'établir ses propres spécifications ou critères d'évaluation en fonction des objectifs qu'elle poursuit. Dans ce travail, elle doit cependant faire attention pour élaborer des critères qui lui permettront d'évaluer les progrès de l'enfant par rapport à lui-même, et non par rapport au groupe en général ou par rapport à une description théorique d'un enfant idéal.

3.3 Observation et intervention individualisée

L'intervention au préscolaire dépend d'une part, des objectifs définis dans le programme et de ceux poursuivis par l'éducatrice et, d'autre part, de la connaissance de l'enfant que celle-ci acquiert par observation et de l'évaluation qu'elle en fait. Cette seconde sphère d'influence s'avère indispensable pour une individualisation de l'intervention.

Le processus d'individualisation ne saurait être mieux discuté ici qu'à partir de quelques exemples :

Objectif : distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent

SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS	ÉVALUATION FORMATIVE	INTERVENTIONS FUTURES
Exemple 1 Sylvain D. Se compare souvent aux autres : plus fort, plus grand, cheveux bruns, etc. . . Montre du doigt ce qui est différent, etc. . .	Bonne expression de ses découvertes sur le plan verbal et non-verbal Manifeste une bonne volonté d'expérimenter.	Quand l'occasion se présente, le stimuler et le supporter pour lui faire découvrir des ressemblances et différences plus subtiles.
Exemple 2 Nathalie H. Identifie les ressemblances et différences quand on lui demande les montre du doigt surtout quelquefois les nomme	Expression non-verbale surtout Tentatives d'expressions verbales Volonté d'expérimenter.	Lorsqu'elle montre les ressemblances et différences, lui refléter verbalement ses découvertes. Lorsqu'elle les nomme, la renforcer positivement, la soutenir pour d'autres découvertes exprimées verbalement.
Exemple 3 Romain P. Montre avec son doigt les grosses différences (très grand, très petit, blanc, noir). Lorsqu'on lui demande s'il voit d'autres différences, il détourne la tête, s'agite, parle d'autre chose.	Expression non-verbale uniquement Volonté d'expérimenter relativement faible.	Essayer de le stimuler de façon informelle à travers ses activités habituelles, en lui demandant à quoi ça ressemble, en quoi c'est pareil ou pas. Lui donner verbalement les réponses quand il ne répond pas, mais ne pas insister davantage Renforcer positivement toutes ses tentatives de réponses quelles qu'elles soient.
Exemple 4 Mario T. Pas d'observations sur des comportements spontanés. Quand j'interviens pour lui demander ce qui est pareil ou pas pareil, il parle d'autre chose.	Non-évaluable.	Intensifier l'observation principalement au cours de sa conversation spontanée avec les autres enfants pour découvrir des indices. Sinon, passer à l'observation d'un autre aspect du développement plus significatif pour lui.

Ces quatre exemples montrent comment, pour un même objectif éducatif, et en utilisant les mêmes critères d'évaluation formative, l'éducatrice peut adapter ses interventions en fonction des observations qu'elle a accumulées sur chaque enfant. Une action éducative consciente, souple et éclairée, respectueuse de l'enfant et de ses besoins est largement tributaire de l'habileté de l'éducatrice à planifier des interventions conséquentes à ses observations.

La grille de planification d'interventions individualisées présentée ci-après peut aider l'éducatrice dans ce travail.

PLANIFICATION D'INTERVENTIONS INDIVIDUALISÉES

Période du _____ au _____

Objectif éducatif poursuivi _____

NOM DES ÉLÈVES OBSERVÉS	RÉSUMÉ DES OBSERVATIONS	ÉVALUATION FORMATIVE	INTERVENTIONS FUTURES

3.4 Observations et évaluation sommative

Toujours selon Bloom, Hastings et Madaus (1971) l'évaluation sommative est celle qui est faite à la fin du processus d'apprentissage. Elle vise à déterminer des acquisitions faites par l'enfant dans le but de le classer, de lui permettre l'accès à un programme d'apprentissage plus avantageux. Elle permet également de donner aux parents et aux administrateurs un compte-rendu sur l'état de développement de l'enfant.

Au niveau préscolaire, l'évaluation sommative s'oriente principalement vers la communication aux parents. Il s'agit de leur transmettre une appréciation globale du développement et des progrès de l'enfant dans les trois sphères d'intervention du programme.

Pour l'éducatrice, les communications aux parents, par la voix du bulletin, deviennent des moments importants lui permettant de prendre un certain recul par rapport à ses interactions quotidiennes et souvent fébriles avec les enfants dont elle a la responsabilité, d'évaluer et de prendre des décisions concernant le travail qui reste à faire.

Il est inutile de reprendre ici les commentaires et précisions concernant l'utilisation du bulletin, la manière de le remplir, les informations qui peuvent y être consignées, etc., puisque ces éléments sont largement élaborés dans le *Programme d'éducation préscolaire* et le *Guide général d'interprétation et d'instrumentation du programme*. Il convient davantage d'insister sur l'utilisation du temps d'arrêt et de réflexion fourni par le bulletin pour évaluer le travail d'observation réalisé de même que orienter le travail d'observation futur, et ce, pour chacun des enfants du groupe.

Toujours en suivant le même principe qui a guidé la lecture de ce chapitre, un guide général d'évaluation et de planification des observations individuelles est présenté ci-après et illustré à l'aide d'un exemple.

GUIDE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION ET DE PLANIFICATION DES OBSERVATIONS INDIVIDUELLES

Nom de l'élève: _____ Groupe: _____

Période du _____ au _____

ASPECT DU DÉVELOPPEMENT OBSERVÉ	ÉVALUATION DE L'OBSERVATION	TRAVAIL D'OBSERVATION À FAIRE

Après avoir indiqué le nom de l'élève, le groupe auquel il appartient et les dates pour la période d'évaluation des observations (date du bulletin précédent et du présent bulletin), l'éducatrice fait un relevé le plus exhaustif possible des aspects du développement pour lesquels elle a noté des observations au cours de cette période. Elle en fait la liste dans la colonne réservée à cet effet.

Dans un deuxième temps, elle examine de quelle nature sont les observations qu'elle a faites et tente de répondre à la question évaluative suivante: pour chacun des aspects du développement inclus dans la première colonne:

- Ai-je assez d'information pour pouvoir comprendre adéquatement la dynamique de l'enfant en rapport avec cet objectif de développement?
  - Si oui, elle inscrit « *suffisante* » dans la colonne réservée à « *l'évaluation de l'observation* », et indique dans celle réservée au « *travail d'observation à faire* », un autre aspect du développement qu'elle n'a pas encore observé et sur lequel elle prévoit s'attarder au cours de la prochaine période d'observation.
  - Si non, elle inscrit « *insuffisante* » dans la colonne évaluation, et décrit dans la colonne « *travail d'observation à faire* » les types d'information qui lui manquent et qu'elle désire obtenir par une plus ample observation.

Par ce travail, l'éducatrice obtient une planification à long terme de son observation, qui pourra la guider dans ses planifications au jour le jour (cf. chapitre 2). Cette planification à long terme tient compte d'une part des capacités personnelles d'observation de l'éducatrice puisque le nombre d'aspects du développement à observer demeure le même qu'au cours de la période évaluée, et que ce nombre est le reflet du temps réel dont l'éducatrice dispose pour faire ses observations. D'autre part, elle tient compte du principe d'individualisation de l'éducation en orientant l'observation future vers des objectifs spécifiques jugés significatifs pour chaque enfant, et pour lesquels l'éducatrice désire parfaire ses connaissances.

Exemple:

GUIDE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION ET DE PLANIFICATION DES OBSERVATIONS INDIVIDUELLES

Nom de l'élève: Josée N. Groupe: P.M.

Période du 4 septembre au 1er novembre

ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT OBSERVÉS	ÉVALUATION DES OBSERVATIONS	TRAVAIL D'OBSERVATION À VENIR
1) distinguer son corps parmi les objets et êtres qui l'entourent	– Insuffisante	• Observer les distinctions plus subtiles.
2) Identifier ses goûts	– Suffisante	• Observer la prise de conscience de ses sensations et émotions.
3) Reconnaître ses besoins	– Insuffisante	• Besoins de se reposer, besoin d'exprimer ses sentiments.
4) Apprendre à respecter les règles du groupe	– Suffisante	• Élaborer des règles.
5) Capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressource	– Insuffisante	• Utilisation des pairs comme ressources.
6) Savoir utiliser différentes ressources	– Insuffisante	• Avec les jeux, à table, dans le jeu symbolique, au cours des ateliers.

CONCLUSION

La discussion du « *Quoi observer* », du « *Comment le faire* » et du « *Comment utiliser les données d'observation* », présentée dans ce guide peut paraître extrêmement exigeante pour l'éducatrice, et même, vue dans son ensemble, être jugée utopique et impossible à réaliser.

Il demeure que les informations contenues dans ce guide ne veulent qu'indiquer des pistes, fournir des points de repère pour l'éducatrice qui désire entreprendre une démarche personnelle, à long terme, pour s'habiliter à une observation plus rationnelle et objective de la réalité de l'enfant. Dans cette optique, l'éducatrice est invitée à procéder étape par étape, lesquelles sont susceptibles de s'échelonner sur une ou plusieurs années, dépendant des capacités, des limites et des intérêts de chacun. Il revient à chaque éducatrice de décider, pour elle-même, et suite à une auto-évaluation de ses habiletés actuelles d'observation, du contenu spécifique qu'elle explorera à chaque étape, d'évaluer ses progrès et de déterminer du rythme de succession des étapes.

Enfin, il est fortement conseillé, aux éducatrices qui en ont la possibilité, de travailler en collaboration avec d'autres éducatrices ou avec des personnes ressources de leur choix. Ce travail en collaboration permet une réflexion plus approfondie et un enrichissement mutuel par l'apport de points de vue différents. Il permet également un rythme plus rapide dans la succession des étapes par la possibilité de division des tâches; enfin, il permet d'obtenir les « *feed-backs* » et le support nécessaire pour mener à bien une tâche difficile qui risque, autrement, de faire perdre à l'éducatrice sa motivation originale et essentielle.

Annexe

Ouvrages cités

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F., (1971) **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Students Learning**. New-York: Mc Graw-Hill.

BOREL-MAISONNY, Suzanne (1960) **Langage oral et écrit**, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

DEWEY, J., (1968) **Expérience et éducation**, Paris: Armand-Collin.

ERIKSON, E. H., (1959) **Enfance et société** (traduction) Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GAUDREAU, J., (1962) **L'examen psychologique des difficultés d'apprentissage de la lecture: Diagnostic-pronostic**. Montréal: Institut de Recherches Psychologiques

GESELL, A., ILG, Frances L., (1953) **L'enfant de 5 à 10 ans**. Paris, P.U.F.

INIZAN, A., (1962) **Le temps d'apprendre à lire**. Enfance, 3, pp. 263-274.

MAISTRE, Marie de (1972) **Pour ou contre l'orthographe**, Paris: Éditions Universitaires,

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, D.G.D.P., (1981) **Programme d'éducation préscolaire**. N. 16-1080.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, D.G.D.P., (à venir) **Guide pédagogique: Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire**. No. 16-1081.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, D.G.D.P., (1981) **Guide pédagogique préscolaire: La participation des parents**. No. 16-1085.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, D.G.D.P., (à venir) **Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: Bilan fonctionnel et plan d'action**. No. 16-7516, série de 1 à 12.

MONTESSORI, Maria, (1937) **L'enfant**, Gonthier.

MUCHIELLI, R., (1974) **L'observation psychologique et psychosociologique**, Paris: Éditions E.S.F.

PAQUETTE, H., (1978) **Instrument d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire: Guide d'implantation et d'animation**, Montréal: Institut de Recherches Psychologiques.

PIAGET, J., (1967) **La psychologie de l'intelligence**, Paris: Armand-Colin.

STAMBAK, Mira, (1963) **Tonus et psychomotricité dans la première enfance**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

VAYER, P., (1971) **Le dialogue corporel**, Paris: Doin.

Reessources

PROGRAMME

Programme d'éducation préscolaire. D.G.D.P. – 16-1080. Mai 1981.

GUIDES PÉDAGOGIQUES

Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1081, 1982.

Vers l'Éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits (4 – 5 ans). Service des Programmes. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1003, 1976.

Éveil mathématique. Service des Programmes. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1008, 1977.

Guide d'Aménagement des maternelles. D.G.A. – M.E.Q. 1981, 27-1666.

Les Arts au préscolaire. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1082 (à venir).

Le langage au préscolaire. Guide pédagogique des éducatrices du préscolaire. D.G.D.P. 16-1083.

La Participation des parents au préscolaire. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1085.

Guide bibliographique sur l'éducation préscolaire. D.G.D.P. – M.E.Q. 16-1084.

Formule d'aide à l'élève qui rencontrera des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P. – 16-7516, série de 1 à 12 (à venir).

Les orientations pédagogiques des services de garde en milieu scolaire. D.G.R. (à venir).

Services de garde en milieu scolaire. D.G.R. – Juin 1980. No. 51 – 3675.

La ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. – Septembre 1979. No. 51-3568.

Guide d'implantation de la maternelle-classe. Milieux défavorisés. Maternelle. Janvier 1980. No. 51-3625. D.G.R.

Guide d'implantation de la maternelle-maison. Milieu économiquement faible. Maternelle. D.G.R. Mai 1980. No. 51-3590.

Répertoire de jouets pour une ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. Septembre 1980. No. 51-3667.

Guide d'instrumentation pédagogique. **Handicaps auditifs**. D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. **Handicaps physiques**. D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. **Handicaps visuels**. D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. **Handicaps et mésadaptations socio-affectives**. D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

DÉPLIANTS

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle classe. No. 7980-1670, 51-3623. D.G.R.

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle maison. No. 7980-1380, 55 1152. D.G.R.

La ludothèque. No. 8081-419, 51-3571. D.G.R.

Faire garder son enfant à l'école c'est maintenant possible. No. 51-3772.

Pour obtenir ces documents adresser vos demandes à:

Centre de documentation
Ministère de l'Éducation
Direction générale des Réseaux
1035 De La Chevrotière
Édifice « G », 6e étage
Québec
G1R 5A5

DIAPORAMAS

Je part'cipe (1980)

Ce diaporama tente de démontrer l'importance de la participation des parents dans les maternelles, en insistant sur les avantages que pourraient en retirer parents, éducateurs et enfants. Il donne quelques idées de participation qui pourraient être exploitées de différentes manières, selon le milieu.

Nombre de diapos: 64

Durée: 8 minutes 11 secondes

Une maternelle. . . chez nous!

Ce diaporama présente une maternelle itinérante, une maternelle qui circule, une maternelle qui fait le tour des enfants de 4 ans de milieu défavorisé d'un même secteur. La présence de 6 enfants, d'un parent et d'un éducateur forment la clientèle participante lors d'une rencontre.

Nombre de diapos: 80

Durée: 10 minutes

Maternelle 4 ans (dans une école située en milieu défavorisé)

Informations sur les objectifs poursuivis par la jardinière qui reçoit les enfants de ces maternelles; aperçu des activités vécues par les enfants; importance de la participation des parents.

Nombre de diapos: 78

Durée: 6 minutes

Maternelle animation « bien vivre ses 4 ans »
(Maternelle maison pour enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé)

Renseignements sur l'organisation d'une maternelle animation; présentation des activités suggérées aux enfants; nature du rôle de la mère (la mère joue le rôle d'animatrice avec l'aide d'une jardinière).

Nombre de diapos: 78

Durée: 9 minutes 15 secondes

Ludothèque (La) 1980

La ludothèque est un service de prêt de jeux, de jouets et de livres pour les enfants de 4 et 5 ans en milieu économiquement faible. Le diaporama explique ce qu'est une ludothèque; il renseigne sur le rôle des parents et celui de la commission scolaire, les modalités de prêts, l'éventail de jouets qu'on peut y trouver, l'aménagement du local. . .

Nombre de diapos: 80

Durée: 8 minutes 43 secondes

Pour obtenir des documents vous adresser à votre Direction régionale.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation 8283-196